

SCUOLA TICINESE

Star bene a scuola, è possibile?, di *Francesco Vanetta*
Al concorso «Scuola e salute» promosso dall'Ufficio federale della sanità è stato accolto il progetto ticinese «Star bene a scuola, è possibile?». Descrizione e obiettivi di questa iniziativa che verrà realizzata in cinque istituti ticinesi di scuola media e in un istituto del Grigioni italiano.

L'abbandono degli studi universitari come specchio di logiche di funzionamento, di *Francesca Mena-Martinelli*
Perché il 30% di chi intraprende gli studi universitari abbandona senza aver conseguito un titolo di studio? L'indagine qui segnalata evidenzia come spesso non siano motivi d'insuccesso scolastico all'origine di questa scelta, bensì nuovi orientamenti a livello professionale.

Formazione empirica, tirocinio pratico e pretirocinio
Informazioni su un tipo di formazione professionale

ideato soprattutto per giovani che presentano marcate difficoltà di apprendimento.

I compiti a casa: un fattore di stress?

Analisi di un fenomeno in costante crescita. Alcune raccomandazioni per evitare che l'allievo si trovi confrontato con un onere di compiti insopportabile.

Gli ostacoli nella formazione iniziale e continua delle donne in Svizzera

Cinque misure concrete per favorire la formazione iniziale e continua delle donne in ambito professionale.

Garantire il miglior sviluppo dei bambini superdotati nella scuola dell'obbligo

Con riferimento ad un rapporto del Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) si affronta il tema degli allievi superdotati e delle strategie applicabili per garantirne lo sviluppo delle loro particolari competenze.

Inserito «Scuola Economia» N. 19, a cura di *M. Sophie Faber e Eveline Ruoss*

«Moneta e politica monetaria»: moneta e aggregati monetari, inflazione e deflazione, politica monetaria e altro sono gli argomenti approfonditi nell'inserito realizzato dalla Banca nazionale svizzera.

Swiss Rock: la cassa a contenuto didattico per lo studio della geologia, di *Markus Felber e Giorgio Gentilini*

Un'opportunità per conoscere meglio la geologia della nostra regione.

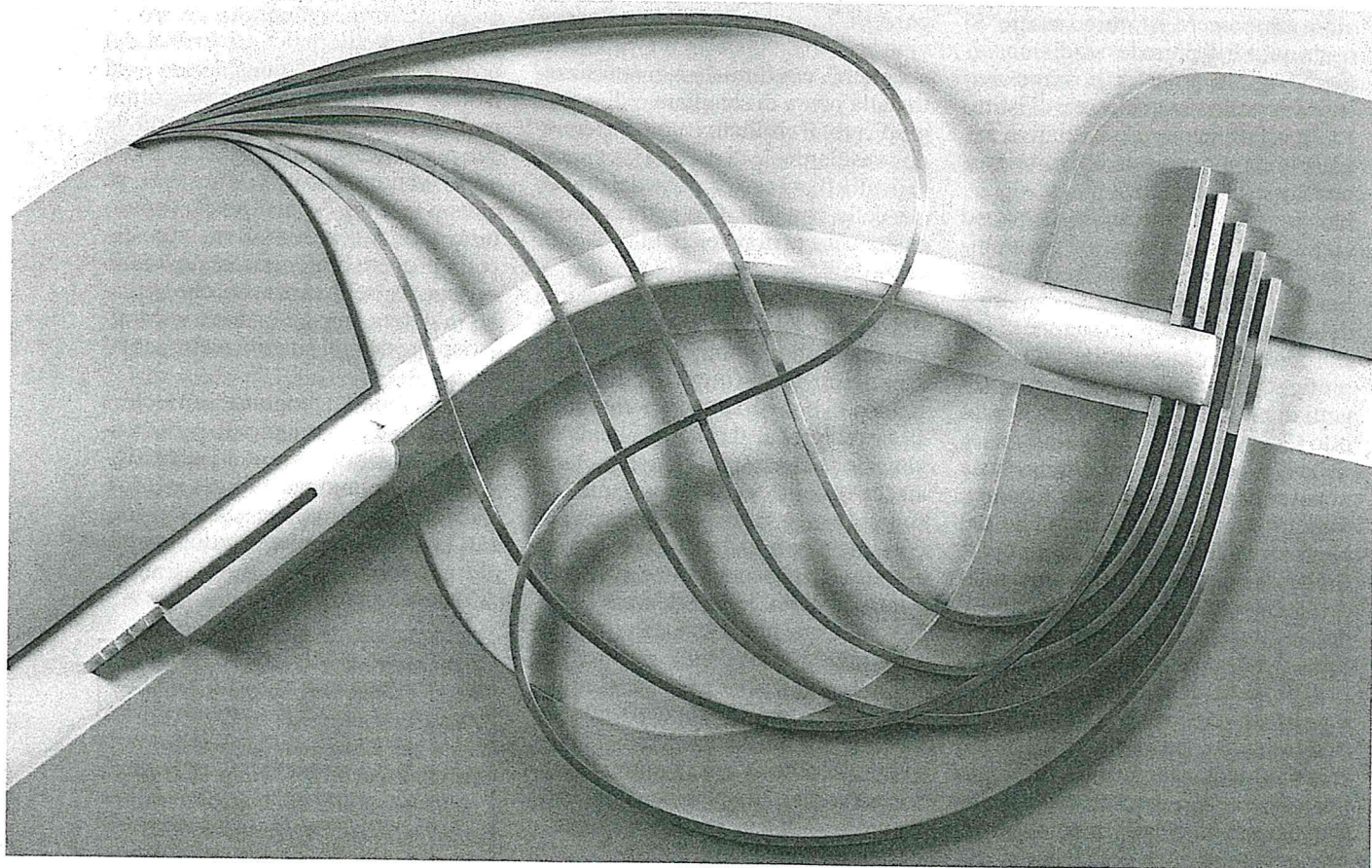
Recensioni

– *Rosa Robbi*: «Il giorno della margherita», di G. BORIOLI

– *Alessandra Moretti*: «Dalla frase al testo – Una grammatica per l'italiano», di A. FERRARI e L. ZAMPESE
– «La politica dell'ordine», di A. SOMAZZI, a cura di A. GHIRINGHELLI

Comunicati, informazioni e cronaca

César Domela – Relief n. 95 (1964) – Duralluminio, nylon, su legno tagliato e dipinto, 80x120 cm



Star bene a scuola, è possibile?

Prevenire, promuovere, sensibilizzare, sono parole che ritroviamo sempre più di frequente in ambito educativo. In questi ultimi anni è vieppiù cresciuto il dibattito attorno ai compiti e ai ruoli educativi della scuola e, in particolare, degli istituti scolastici. Da sempre la scuola è il luogo deputato ad assicurare una formazione culturale, sociale e umana agli allievi, ricercando e proponendo un'efficace mediazione tra i bisogni educativi degli allievi e quelli della società.

Le numerose e ricorrenti trasformazioni sociali hanno richiesto alla scuola di interrogarsi con una certa regolarità per identificare e aggiornare questi bisogni. Ma ora quali sono i bisogni fondamentali dell'allievo? Pur senza entrare nel merito di questo tema, per fornire una prima risposta, si può perlomeno far riferimento a tre categorie generali: quella del conoscere, del fare e dell'essere. In sostanza la scuola si deve profilare nella sua azione educativa come un'istanza che aiuta a conoscere, a fare, ad essere. Si tratta quindi di porre le condizioni affinché questi processi possano svilupparsi nella vita di classe e di istituto. In effetti numerose iniziative avviate in campo scolastico si indirizzano in questa direzione.

Un esempio significativo di questo approccio lo ritroviamo nel programma quadro, denominato "Scuola e salute", promosso dall'Ufficio federale della sanità. Un programma che viene riproposto per la seconda volta e si prefigge di stimolare e sostenere progetti di educazione alla salute in ambito scolastico, dove la salute è intesa nella sua accezione più ampia, ossia non ricollegata unicamente al campo sanitario, ma collocata in quello del benessere generale.

Sulla base di questo programma quadro il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha quindi elaborato e sottoposto alle Autorità federali un proprio progetto denominato "Star bene a scuola, è possibile?". Ottenuto il riconoscimento da parte dell'Ufficio federale della sanità, a partire dallo scorso mese di settembre, cinque istituti ticinesi di scuola media, unitamente a una scuola del Grigioni ita-

liano, saranno impegnate, per un periodo di due anni e mezzo, nella realizzazione di questo progetto.

In relazione a quanto affermato sui nuovi compiti educativi della scuola ci sembra utile richiamare brevemente le finalità e le caratteristiche di questo progetto.

Numerosi studi scientifici hanno confermato come esistano determinate condizioni che favoriscono lo sviluppo personale e cognitivo dell'allievo; tra queste ci preme sottolinearne alcune. Prima fra tutte la condivisione, tra i diversi partner (allievi, docenti e genitori), del senso del progetto formativo. Spesso le aspettative, gli atteggiamenti diversi espressi dalle tre principali componenti, generate da una scarsa informazione reciproca, sono fonti di tensioni e conflitti che non favoriscono di certo l'attuazione di un progetto educativo. Non sempre le relazioni tra insegnante e allievo sono positive e improntate alla fiducia reciproca; ne consegue che gli allievi, ma pure gli insegnanti e i genitori, si trovino spesso a vivere in un "ambiente stressato", conflittuale e caratterizzato dalla paura di sbagliare o di essere giudicato. Il risultato è una dispersione considerevole di energia sia da parte degli allievi che da parte dei docenti e delle famiglie. Ciò comporta una sicura perdita di potenzialità e di efficacia dell'azione educativa.

Alla luce di queste considerazioni l'obiettivo del progetto non è sicuramente quello ambizioso di creare all'interno dell'istituto un clima artificioso di convivialità e di comprensione reciproca, al riparo da qualsiasi situazione stressante, completamente staccato dalla realtà circostante. La scuola, ben lo sappiamo, mantiene un costante rapporto dialettico con la società e di conseguenza ne riflette le contraddizioni, le incertezze e le difficoltà. Certi fenomeni tipici del nostro vivere quotidiano si ritrovano nella scuola; pensiamo ad esempio alla crescente diversità della popolazione e alle nuove esigenze di integrazione, alla ricerca di nuovi equilibri tra individualità e socialità, alle forme di violenza o disagio personale e sociale. Aspetti che determinano la

progressiva difficoltà ad interpretare e ad assumere il ruolo di insegnante, di genitore e di allievo.

Il progetto "Star bene a scuola, è possibile?" non vuole assolutamente estraniarsi o rifuggire questi problemi, ma pretende di partire proprio da questo quadro di realtà per individuare il proprio percorso. L'idea di fondo è di avviare un lavoro nei sei istituti scolastici per migliorare le conoscenze reciproche tra allievi, genitori e docenti su ciò che è favorevole alla salute fisica, psichica e sociale, all'apprendimento e allo sviluppo di sé, così come su ciò che è piacevole e utile a casa, in classe e a scuola.

Genitori, allievi e docenti saranno chiamati in un primo tempo ad approfondire la riflessione sul concetto di salute in generale a scuola e, in un secondo tempo, a identificare le condizioni che potrebbero migliorare il clima all'interno dell'istituto scolastico. Le parole-chiave per arrivare alla formulazione del progetto sono essenzialmente due: collaborazione ed esplicitazione. Una vera, effettiva e convinta collaborazione tra i diversi partner è un presupposto indispensabile per la realizzazione di qualsiasi progetto; l'esplicitazione dei rispettivi punti di vista, delle attese, delle prospettive è necessaria per definire una piattaforma comune di lavoro.

Un'altra caratteristica distintiva del progetto è quella di considerare ogni istituto scolastico come una comunità educante che ha la sua storia, le sue regole, le sue specificità e quindi ogni iniziativa dovrà innestarsi su questo tessuto. Non si potrà, soprattutto nella fase realizzativa, impostare un progetto unico, ma si dovranno sviluppare delle iniziative che tengano in debita considerazione le caratteristiche di ogni singola realtà scolastica.

L'attuazione del progetto si articolerà in quattro tappe principali. Nella prima, utilizzando strumenti diversificati, si dovranno raccogliere le informazioni sui fattori che sono considerati favorevoli al pieno sviluppo del-

(Continua a pagina 20)

Il presente numero di «Scuola ticinese» è illustrato con opere dell'artista César Domela (1900-1992), tratte dal catalogo realizzato in occasione dell'esposizione al Museo cantonale d'arte di Lugano (aperta fino al 26 novembre 2000).

L'abbandono degli studi universitari come specchio di logiche di funzionamento*

È questo il titolo di uno dei rapporti del Programma nazionale di ricerca 33 su «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione» che ha lo scopo di presentare ad un vasto pubblico i risultati essenziali, le conclusioni e le prospettive del progetto di ricerca. Affidato al prof. Rémy Droz, psicologo dell'Università di Losanna e a ricercatori indipendenti quali Markus Diem, psicologo di Basilea, Françoise Galley, sociologa di Losanna e Urs Kiener, economista e sociologo di Winterthur, il progetto si prefigge di studiare l'abbandono degli studi nelle università e nei politecnici (importanza del fenomeno, sua natura, cause, modalità, ecc.) e di analizzarlo come eventuale indicatore del funzionamento universitario individuale o istituzionale.

Obiettivi principali della ricerca erano quelli di procedere a un'analisi quantitativa e qualitativa dell'abbandono universitario; d'indagare la natura del fenomeno e d'interpretarlo come specchio di diverse logiche di funzionamento.

Si è partiti da alcuni interrogativi di base quali:

- È ammissibile che università e politecnici perdano studenti durante il corso degli studi, tenuto conto anche d'aspetti economici quali il costo per la comunità di uno studente per anno di studi?
- Che forma prende l'abbandono degli studi? È una decisione a cui lo studente partecipa attivamente o che subisce? È un cambiamento di stato repentino oppure va maturando poco per volta con l'abbandono del progetto iniziale?
- Come quest'abbandono è vissuto dagli studenti che lo mettono in atto? È un'esperienza dura da «digerire» oppure viene vissuta più come arricchimento che come insuccesso?
- Come l'abbandono viene visto dalle istituzioni universitarie e dalle loro componenti?

Sono stati condotti quattro studi complementari per poter indagare il fenomeno da più angolature.

Dapprima è stata analizzata la letteratura esistente sul tema, prodotta in

Inghilterra, America, Francia e Germania.

A ciò è seguita un'analisi approfondita di dati statistici sulle università svizzere, forniti dall'Ufficio federale di statistica; sono stati analizzati dati su due categorie di studenti, gli immatricolati nel 1976 (N = 11250), rispettivamente nel 1986 (N = 12751). In questo studio è definito abbandono quello di un individuo immatricolato nel 1976 (risp. 1986) che non lo è più nel 1995 e nel frattempo non ha conseguito nessun titolo universitario.

Un terzo studio ha riguardato l'analisi dei risultati ottenuti da un questionario sottoposto in due momenti diversi a un campione di studenti immatricolati nell'anno accademico 1993/94 (a metà del secondo anno di studi e alla fine del terzo anno).

È stata fatta un'analisi qualitativa e quantitativa sulle idee d'abbandono di tutti gli intervistati, dopo il primo anno di studi, verificate alla fine del terzo anno sia presso chi aveva abbandonato, sia presso chi stava ancora studiando o aveva già concluso i suoi studi.

In un quarto e ultimo studio sono stati esaminati i risultati qualitativi di colloqui approfonditi, condotti a Losanna e a Zurigo, con studenti che avevano abbandonato l'università a causa d'insuccessi definitivi o ex-matricolazioni di tipo amministrativo.

I risultati più significativi emersi da questo studio possono essere sintetizzati rispondendo alle domande chiave poste all'inizio della ricerca.

1. Cosa effettivamente porta all'abbandono degli studi?

Si pensa spesso che l'abbandono sia la conseguenza di una serie d'insuccessi parziali che conducono all'insuccesso definitivo e quindi all'esclusione amministrativa dagli studi.

Il più delle volte non è così; spesso bocciature parziali o definitive portano al proseguimento degli studi in un'altra facoltà e non all'abbandono. La misura amministrativa dell'esclusione dagli studi avviene spesso per motivi quali il non pagamento della

tassa semestrale o per aver superato il tempo massimo concesso per un determinato curriculum.

Va inoltre sottolineato il fatto che il numero di bocciature definitive è molto più contenuto del numero degli abbandoni. Le cause vanno quindi ricercate altrove.

Una parte non trascurabile di chi abbandona lo fa a causa dell'attività professionale che prende il sopravvento sullo studio.

Abbastanza numerose sono le persone che s'iscrivono all'università per fare un'esperienza di vita interessante e culturalmente arricchente senza porsi obiettivi precisi né universitari né professionali.

Un certo numero di studenti s'iscrive all'università per occupare costruttivamente uno o due anni in attesa di presentarsi ad esami d'ammissione a scuole professionali superiori.

2. Qual è il tasso d'abbandono universitario?

La percentuale degli studenti che abbandona senza aver conseguito un titolo di studio si avvicina al 30%; circa la metà di questi abbandona entro i due anni dall'inizio degli studi. Ciò vale sia per la coorte degli studenti immatricolati nel 1976 che per quella del 1986.

A questo proposito va sottolineato come questo tasso d'abbandono non sia dovuto alla sola funzione di selezione dell'università stessa, essendo il tasso di insuccessi definitivi nelle università di molto inferiore al tasso degli abbandoni.

Può far riflettere la previsione che circa uno studente su tre del primo anno di università abbandonerà senza aver conseguito un titolo accademico. Considerato comunque l'arricchimento culturale e personale che rappresenta un transito all'università, per chi la frequenta, anche per poco tempo, la perdita eventuale per la comunità viene compensata a favore dell'individuo.

3. Si possono conoscere le cause dell'abbandono?

Non è possibile identificare un'unica causa o un insieme circoscritto di cause, determinanti in modo univoco l'abbandono.

Sovente lo studente che abbandona si trova sottoposto a condizionamenti negativi senza che sia possibile dire quanto intervengano singolarmente; «la goccia» che fa «traboccare il vaso» può essere secondaria e banale.

Si possono piuttosto individuare «fattori rischio» in certe caratteristiche individuali dello studente, delle sedi universitarie o delle facoltà scelte ma nessuna di queste, da sola, determina l'abbandono.

La maggior parte degli abbandoni non consiste in una rottura immediata ma è un lungo processo di distacco dal progetto iniziale universitario e professionale, comprendente periodi alternati di studio, attività professionale, disoccupazione, che portano a un abbandono «graduale».

4. Quali sono le variabili legate all'abbandono degli studi universitari?

a) Da elaborazioni statistiche eseguite sui dati forniti dalle coorti di studenti immatricolati nel 1976 e 1986 risulta una serie di variabili socio-demografiche fortemente corre-

late con la tendenza all'abbandono degli studi universitari.

Queste variabili, essendo però fortemente correlate tra di loro, non costituiscono buoni predittori se prese singolarmente.

Osservazioni importanti emerse sono le seguenti:

- L'abbandono universitario è più frequente in Svizzera tedesca che in Svizzera romanda. Da notare però che in Svizzera romanda la durata degli studi fino al conseguimento del titolo finale è più breve.
- Gli studenti più giovani (sotto i 22 anni) abbandonano meno degli studenti più anziani. D'altronde pure l'inizio degli studi universitari spostato a più di due anni dopo il conseguimento della maturità è legato a un'accresciuta tendenza all'abbandono.
- Il tasso di abbandono è più alto in

scienze umane (lettere classiche e moderne, storia) e in scienze sociali rispetto alle altre facoltà.

- L'abbandono è più frequente per le ragazze e questa tendenza è più frequente in Svizzera tedesca.
- L'abbandono è più frequente per chi ha conseguito una maturità tipo D (lingue moderne) e per chi ha conseguito una «maturità federale», non seguendo i corsi preparatori in istituti scolastici appositi.

Riassumendo questi risultati si può affermare che la «via maestra» verso un titolo universitario passa attraverso un percorso scolastico standard con le seguenti caratteristiche:

- ottenimento di una maturità riconosciuta a livello federale in un istituto scolastico ufficiale;
- avere meno di 22 anni;
- passaggio immediato all'università dopo il conseguimento della maturità;
- scelta di una facoltà «tradizionale»;
- scelta di un programma di studi ben strutturato.

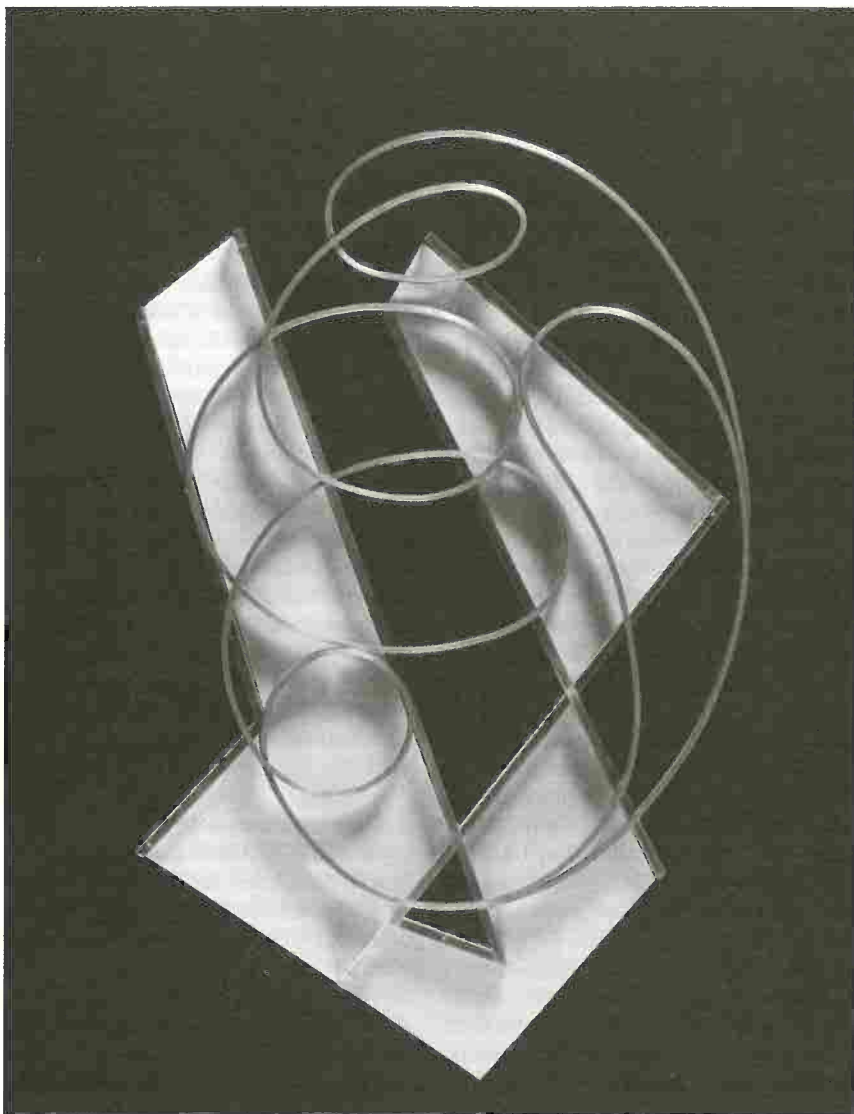
b) Anche l'esame del questionario sottoposto in due tempi diversi a un campione di studenti immatricolati nell'anno accademico 1993/94 mette in evidenza caratteristiche individuali che spiegano l'abbandono degli studi.

La constatazione più banale è quella che più uno studente è interessato al suo studio, più assume l'identità di studente e si sente vicino al suo campo di studi e meno abbandona.

Non c'è una variabile isolata che possa spiegare da sola l'abbandono. Infatti, come nello studio precedente, le numerose caratteristiche individuali o sociali emerse sono fortemente correlate con l'abbandono ma, essendo anche fortemente correlate tra di loro, sono cattivi predittori se prese isolatamente.

Caratteristiche correlate con l'abbandono sono risultate le seguenti:

- il sesso: più abbandono degli studi per le ragazze;
- la disciplina studiata: più abbandoni in scienze umane e sociali;
- l'età d'inizio degli studi: abbandona di più chi inizia l'università dopo i 25 anni;
- l'isolamento sociale: più abbandoni per chi ha scarsi rapporti sociali con gli insegnanti e con i compagni di corso;
- gli obblighi sociali o professionali: più abbandoni tra chi assume altri ruoli sociali oltre a quello di stu-



César Domela - Relief n. 101 (1966) - Plexiglas, rame rosso e legno dipinto, 100x78 cm

- dente (genitore, lavoratore, ecc.);
- l'immagine di sé (autostima negativa);
- la regione linguistica: più abbandonati in Svizzera tedesca.

È importante inoltre sottolineare come, al contrario, le seguenti caratteristiche non siano legate all'abbandono degli studi universitari:

- l'esercizio di un'attività professionale, purché non superi il 30% del tempo lavorativo;
- lo status sociale d'appartenenza. Scolarizzazione e livello professionale dei genitori, mentre predicono le possibilità d'accesso agli studi universitari, sembrano non influire sulla continuazione degli studi e la successiva riuscita.

Per quanto riguarda invece i motivi dell'abbandono espressi dagli stessi studenti che hanno abbandonato, si possono ricondurre ad otto variabili:

- tensione, sovraccarico d'impegni e stress (per il 35 % degli intervistati);
- organizzazione e qualità degli studi insufficienti (per il 33 %);
- studi ritenuti troppo teorici e situazione universitaria in generale poco soddisfacente (per il 49%);
- desiderio d'indipendenza economica (per il 35%);
- problemi finanziari (per il 19%);
- problemi d'inserimento sociale, isolamento, rivalità tra studenti (per il 27%);
- prospettive professionali al termine degli studi poco appaganti (per il 31 %);
- insuccessi parziali o definitivi (per il 19%).

Da sottolineare a questo proposito che i problemi finanziari e gli insuccessi agli esami (parziali o definitivi) incidono sull'abbandono solo per il 19%, cioè molto meno di quanto pensino normalmente gli studenti che non abbandonano.

Per quanto riguarda le conseguenze dell'abbandono espresse dagli studenti che hanno abbandonato, dall'analisi fattoriale dei dati emergono sette categorie:

- nuove prospettive di vita più vicine alla pratica lavorativa (per il 52% degli intervistati);
- posto di lavoro e migliore situazione finanziaria (per il 48%);
- utilità di quanto appreso all'università (per il 46%);
- meno stress e meno necessità di prestazione (per il 44%);
- dispiacere per aver abbandonato gli studi (per il 26%);

- senso di fallimento (per l'11%);
- interrogativi sul proprio futuro (per il 13%).

Per la maggior parte di chi ha abbandonato, si nota quindi come questa decisione abbia risvolti più positivi che negativi. Il più delle volte essa è vissuta come cambiamento costruttivo della propria situazione personale e sociale più che come insuccesso.

c) Interessanti riflessioni emergono anche dall'analisi qualitativa dei colloqui individuali:

- Alcuni studenti iniziano a frequentare l'università senza essere consci del perché; non sanno cosa fare, per cui seguono passivamente i loro compagni in questa nuova esperienza.

Per loro potrebbe essere utile organizzare dei «corsi introduttivi» al «ruolo di studente», con approfondimenti sulla natura del lavoro intellettuale, sulle tecniche di studio, sulla ricerca in biblioteca, sulla formazione nelle varie facoltà e sugli sbocchi lavorativi seguenti.

- Un numero non trascurabile di studenti s'iscrive all'università in attesa di superare gli esami d'ammissione ad una scuola professionale superiore (scuole sanitarie, scuole sociali, scuole di belle arti, ecc.); in questi casi, la frequenza temporanea all'università è vissuta senza troppo impegno, limitata agli stimoli culturali che ne possono derivare.

Anche dall'analisi qualitativa dei colloqui si deduce che l'abbandono universitario non è dovuto a cause isolate ma è un insieme di concause che agisce su un equilibrio già precario. L'abbandono in seguito ad un unico incidente (ad esempio una bocciatura) è molto raro.

- L'insuccesso definitivo negli studi o l'abbandono volontario della carriera di studente sono spesso vissuti come sollievo e liberazione, liberazione a volte da pressioni morali e aspettative eccessive da parte dei genitori, di amici, di insegnanti.

Frequentemente, tra chi abbandona, c'è il desiderio di poter usufruire di un sostegno psicologico, al momento dell'abbandono di un progetto personale così importante.

5. Bisogna prevenire l'abbandono degli studi universitari ?

Si può rispondere in modo diverso, a seconda dell'ottica in cui si analizza il problema.

Una visione di tipo economico, che tiene conto dei costi per la comunità di uno studente che dopo uno o due anni abbandona, auspica un buon orientamento precedente gli studi che aiuti gli studenti a trovare la loro via senza perdere tempo e senza far perdere tempo a un corpo insegnante già sovraccaricato da impegni (ciò vale soprattutto in alcune facoltà).

In un'ottica culturale, invece, tenendo presente l'utilità per lo studente, sia nella sua sfera professionale che per il suo sviluppo personale, di una frequenza universitaria anche breve, ci si può chiedere se l'istituzione di anni propedeutici all'università sul tipo del «Bachelor of Arts (B.A.)» americano o il «diplôme d'études universitaires générales (DEUG)» francese non possa recuperare tutti i vantaggi di una frequenza universitaria breve.

Dal punto di vista psicologico, nei casi in cui l'abbandono è vissuto come insuccesso e fallimento, sarebbe auspicabile introdurre una figura di sostegno che aiuti lo studente in questo passo.

Inoltre, molto probabilmente il tasso d'abbandono sarebbe meno importante se s'intervenisse con un orientamento capillare rivolto agli allievi dell'ultimo anno di liceo e, se ciò non è possibile, con l'istituzione di «tutorati» durante il primo anno di studi universitari, almeno per quella parte degli studenti che ne sente l'esigenza.

Per quanto riguarda gli abbandoni ritenuti frutto di una selezione, va detto che la funzione selettiva degli esami universitari è generalmente sovrastimata dalle istituzioni dell'insegnamento superiore, dai docenti universitari e dagli stessi studenti che non abbandonano.

Inoltre, studi su come funzioni la selezione sono molto carenti; dati precisi su insuccessi parziali, insuccessi definitivi o dati che definiscano esattamente la natura degli altri abbandoni, sono rari e il concetto di selezione è spesso usato in modo arbitrario, mancando chiari criteri di definizione.

Se paragoniamo a forme di auto-selezione quegli abbandoni volontari che avvengono nelle facoltà con un'alta percentuale d'insuccessi agli esami dei primi anni, in cui s'incoraggia quindi il passaggio a facoltà ritenute «più facili», è difficile dire se questi favoriscano l'istituzione

università e, a lungo termine, la qualità del gruppo professionale o l'evoluzione della disciplina scientifica in questione.

Conclusioni

Si possono riassumere in cinque punti fondamentali le conclusioni a cui si è giunti con questa ricerca.

- 1) Il tasso d'abbandono è stato stabilito intorno al 30%. Fino ad ora si erano fatte semplici valutazioni basate su analisi globali dei dati disponibili, valutando dal 33 al 35% il fenomeno, includendo però anche gli studenti stranieri che rimanevano in Svizzera solo per poco tempo.
- 2) Caratteristiche individuali e istituzionali sono correlate con l'abbandono degli studi ma essendo altamente correlate tra di loro non è possibile isolare singoli fattori causali.
- 3) L'abbandono non è praticamente mai basato su un'unica ragione chiaramente definita ma spesso è la risultante di una costellazione di circostanze negative diverse, legate agli studi, a problemi personali, a nuove prospettive di vita o di lavoro.
- 4) Non si abbandona mai immediatamente e contro la propria volontà; interviene invece un processo che può durare anche diversi anni. L'abbandono inoltre non è quasi mai oggettivamente irreversibile e soggettivamente quasi mai è vissuto come tale.
- 5) Causa principale dell'abbandono non è mai una bocciatura definitiva; in primo luogo poiché le bocciature definitive sono più rare di quanto si pensi e in secondo luogo poiché la bocciatura definitiva non preclude l'iscrizione a un'altra facoltà e ciò è quanto in genere avviene. L'esclusione definitiva dall'università avviene frequentemente per altre cause (mancato pagamento delle tasse semestrali, ecc.).

Raccomandazioni e proposte

Il rapporto di ricerca termina con riflessioni e raccomandazioni sul tema in questione. Uno dei quesiti basilari della ricerca era quello della ammissibilità o meno che università o politecnici perdano studenti dai loro corsi e in quale proporzione, tenuto conto del costo sociale di uno studente per anno di studi, del sovraffollamento di studenti in certe facoltà e di penuria in altre.

Una ricerca empirica non può rispondere a una domanda simile, trattan-

dosi di un problema di politica universitaria e di politica culturale svizzera.

Perciò:

- 1) Sembra indispensabile che le istanze di decisione in materia di politica universitaria prendano conoscenza del problema dell'abbandono degli studi universitari e dei meccanismi che lo provocano.
- 2) Sarebbe utile che il problema dell'abbandono venisse analizzato come uno degli elementi di valutazione di una struttura universitaria. È emerso da questa ricerca, ad esempio, come l'abbandono degli studi sia solo eccezionalmente provocato dalla selettività della struttura e normalmente sia il risultato di una decisione responsabile dello studente.
- 3) Dato che un certo numero di studenti abbandona perché non è riuscito ad imparare in tempo il « mestiere » di studente o semplicemente per immaturità, ci si può chiedere se strutture d'accoglienza ben organizzate come corsi d'introduzione al lavoro intellettuale, anni propedeutici generali o altro, non possano risultare utili per questi studenti. Nei casi in cui la decisione d'abbandono costituisce un insuccesso difficile da accettare è auspicabile la presenza di consulenti psicologicamente formati che sostengano in questo compito.
- 4) Auspicabile è anche l'intervento di specialisti che aiutino chi abbandona nello sforzo di riorientamento. In un certo numero di casi si abbandona infatti poiché non si conoscono altre possibilità di scelta entro l'istituzione. Questi preposti al riorientamento dovrebbero però essere indipendenti dalle università poiché generalmente i rapporti di fiducia tra chi abbandona e la struttura universitaria sono venuti meno.

Importante è anche chiedersi come la struttura universitaria vede gli abbandoni. Essendo emerso che le università, i loro amministratori, il corpo insegnante e gli studenti hanno una percezione di sé piuttosto positiva e ignorano certi motivi basilari dell'abbandono, una conoscenza migliore di questo fenomeno offrirebbe loro la possibilità di mettersi in discussione, di migliorare i propri interventi dove questi risultano negativi.

- 5) Altra raccomandazione è quindi quella di favorire la ricerca sui motivi dell'abbandono da parte di università, facoltà e istituti specifici.

Per quanto riguarda un'attività di ricerca ulteriore si avanzano alcune proposte:

- 6) Si raccomanda di proseguire la ricerca, con un'analisi attenta di fenomeni indipendenti quali «abbandono – insuccessi parziali – insuccessi definitivi» a livello di università e facoltà diverse. Si potrebbe così disporre di informazioni più precise su fenomeni quali la selettività degli esami, la qualità della formazione e dell'organizzazione degli studi fino ad ora poco indagati. Si otterrebbero indicatori per la valutazione dell'insegnamento superiore, scopo non incluso nel presente progetto ma di cui non va trascurata l'importanza.
- 7) Si auspicano studi sui processi d'adattamento (riusciti o meno) di nuovi studenti alla vita e al lavoro universitario.
- 8) Sono auspicati anche studi sul passaggio dagli studi universitari alla vita professionale (presa di coscienza di ciò che si è appreso e sua valorizzazione nella vita professionale, ecc.).
- 9) Dato che la presente ricerca ha permesso di evidenziare quanto poco le università e le scuole superiori svizzere siano conosciute dal punto di vista economico, sistemico, sociologico e psicologico, si auspicano ricerche in tal senso. In particolare si consiglia di sostenere e privilegiare gli istituti universitari pronti ad autoesaminarsi e, a maggior ragione, quelli che accetterebbero d'essere esaminati dall'esterno. In questo caso lo studio sugli istituti universitari e sul loro funzionamento sembrerebbe preferibile affidarlo a un tipo di «osservatorio federale», istituzionalmente indipendente dalle università; ciò per garantire una maggiore oggettività alla ricerca.

Francesca Mena-Martinelli

* Ed: Rapporto sul Programma nazionale di ricerca 33: «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione», Direzione e Centro svizzero di coordinamento per la ricerca in educazione, CSRE, Entfelderstrasse 61, CH-5000 Aarau

Formazione empirica, tirocinio pratico e pretirocinio: programmi e obiettivi per giovani in cerca di una scelta professionale

Nel campo della formazione professionale sono stati fatti, negli ultimi anni, notevoli sforzi anche nel campo della formazione empirica, del tirocinio pratico e del pretirocinio. I risultati finora ottenuti evidenziano un aumento del numero di giovani che trovano lavoro grazie alle competenze acquisite durante gli anni di questi tipi di preparazione.

Un settore che ha registrato un forte aumento di iscrizioni è quello della formazione empirica: nel 1995 seguivano questi corsi circa 150 giovani, mentre nel 1998 essi sono raddoppiati a quasi 300. Questo tipo di formazione è indicato esplicitamente per i giovani che hanno seguito un particolare iter scolastico (scuole speciali o istituti protetti) o che, pur avendo frequentato le scuole medie, presentano marcate difficoltà d'apprendimento che ostacolano lo svolgimento del tirocinio.

La preparazione è articolata, di regola, sull'arco di due anni; al termine i giovani ricevono, senza dovere affrontare un esame, un attestato federale che elenca tutte le attività che essi sono abilitati a svolgere in modo più o meno autonomo. Fino al 1980 non esistevano misure di sostegno per giovani con problemi nell'iter scolastico e professionale postobbligatorio; dal 1980, grazie all'approvazione di una nuova legge sulla formazione professionale, è stata introdotta progressivamente in tutta la Svizzera la possibilità di intraprendere subito dopo la scolarità obbligatoria una formazione empirica. In Ticino il servizio è stato istituito nel 1985; da allora esso si è fatto conoscere per la sua specificità e per i suoi obiettivi di integrazione dei giovani suddetti nel mondo del lavoro.

La crescita di iscrizioni negli ultimi anni è imputabile probabilmente anche all'aumento delle esigenze per conseguire il tirocinio federale; i giovani che non riescono a ottenere tale diploma si orientano verso la formazione empirica, dove spesso raggiungono risultati molto positivi e grazie

alla quale trovano abbastanza facilmente un posto di lavoro.

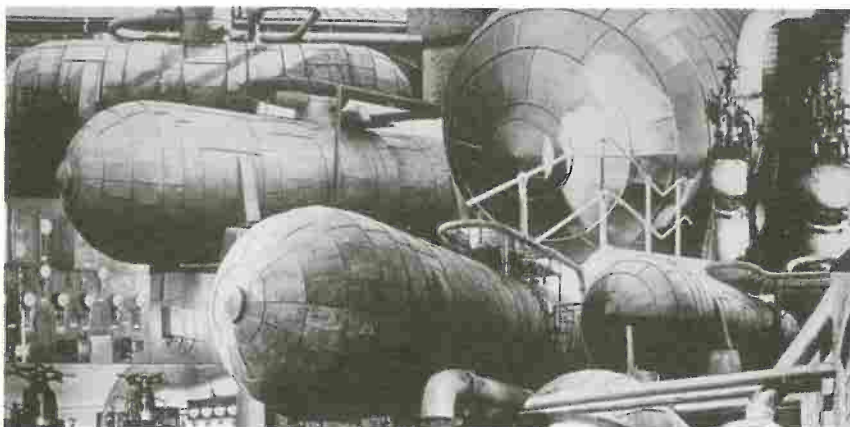
I giovani che hanno seguito la formazione empirica con profitto possono proseguire la formazione con il tirocinio pratico, della durata di uno o due anni a dipendenza degli anni di apprendistato previsti per il tirocinio federale nella stessa professione (la durata della formazione empirica e del tirocinio pratico deve infatti essere almeno uguale a quella del tirocinio federale nella medesima professione). Alla fine del corso i giovani devono superare un esame per ricevere un attestato riconosciuto a livello cantonale. Vi sono non pochi casi di giovani che, dopo avere seguito la formazione empirica e poi il tirocinio pratico, riescono ad affrontare il tirocinio federale ottenendo buoni risultati.

Negli ultimi anni è aumentato notevolmente anche il numero di iscrizioni al pretirocinio d'orientamento, tanto che quest'anno sono stati istituiti ben tre gruppi, per un totale di 36 giovani. Questi corsi, della durata di un anno, sono indirizzati agli allievi che, al termine della scuola dell'obbligo, non hanno ancora maturato una decisione sulla professione da intraprendere e non sono quindi collocabili per iniziare un apprendistato. Dopo un periodo di insegnamento e di attività in laboratorio svolto interamente a scuola vengono organizzati stages in

azienda mirati a fare individuare al giovane stesso il settore professionale che suscita il suo interesse. Se alla fine dell'anno scolastico il giovane ha deciso quale lavoro scegliere, l'obiettivo del corso può dirsi centrato. La collaborazione tra gli operatori scolastici e i datori di lavoro si è mostrata molto buona e ha portato alla collocazione di quasi tutti i giovani nel settore professionale prescelto.

In alcuni casi si rende necessario il corso «Semestre di motivazione», che intende appunto motivare all'apprendimento di un mestiere. Esso si rivolge ai giovani che al termine della scuola dell'obbligo non hanno trovato un posto di tirocinio e si sono iscritti come disoccupati all'Ufficio del lavoro. Il corso, che abbina attività di formazione e occupazioni di lavoro, mira ad aiutare i disoccupati nella scelta di un settore di formazione professionale adeguato e, di conseguenza, a inserirsi nel mondo del lavoro. Il corso è giunto al terzo anno di attività e ha dato buoni risultati, grazie anche alla guida esperta del docente, il cui ruolo è determinante.

Il pretirocinio d'integrazione è stato istituito nel 1993 soprattutto in seguito alla forte affluenza di profughi dai paesi slavi. I giovani stranieri che intendono iniziare l'apprendistato, ma che non sono in possesso dei mezzi necessari per affrontarlo (a causa di un iter scolastico lacunoso o per altri motivi), possono iscriversi a corsi specifici di un anno che comprendono alternativamente periodi di scuola, attività in laboratori e stages in aziende. L'obiettivo del corso consiste nel facilitare i giovani a seguire un apprendistato federale; anche in questo caso l'obiettivo è quasi sempre raggiunto. Per informazioni: Giuliano Maddalena, Divisione della formazione professionale DIC, tel. 815.31.06.



César Domela - Ruthsspeicher (1928) - Fotomontaggio, stampa ai sali d'argento del 1981, 39,5x28,5 cm (particolare)

I compiti a casa: un fattore di stress?

In una ricerca effettuata nell'ambito del Programma nazionale di ricerca 33, ci si è chinati sul tema del carico di lavoro effettivo che rappresentano i compiti scolastici per gli allievi dal 4. al 9. anno scolastico e sulle conseguenze derivanti. Dai risultati finali concernenti la Svizzera si può scoprire che i compiti a domicilio corrispondono ad un carico non indifferente, sebbene con un'importanza variabile. Per ridurre il peso di questo carico sono state emesse due raccomandazioni.

Lo studio longitudinale, realizzato in quattro tappe durante gli anni 1994 e 1995, è stato effettuato presso l'Università di Berna da un gruppo di ricercatori, sotto la direzione del prof. August Flammer. Lo studio ha riguardato un campione di oltre 3500 allievi, di cui circa 1600 svizzero-tedeschi (Köniz, Soletta), 600 svizzero-romandi (Sion, Sierre) e 1300 norvegesi. Informazioni supplementari sono state raccolte presso i loro insegnanti.

I compiti scolastici sul piano quantitativo...

I compiti a casa sono i segni visibili che la scuola si estende sulla sfera dei divertimenti. In Svizzera, gli allievi dal 4. al 6. anno di scuola consacrano mediamente ogni giorno circa 45 minuti per i compiti a casa, un'ora nei pomeriggi di congedo e 15 minuti nei giorni di sabato e di domenica. Gli allievi dalla 7. alla 9. classe, di ogni ordine di scuola, vi dedicano invece circa un'ora durante i normali giorni di scuola. Quanto ai liceali e alle liceali, vi trascorrono un'ora e mezza durante i pomeriggi di congedo o nei fine-settimana; gli studenti della scuola secondaria, una mezz'ora abbondante durante il fine-settimana; gli allievi degli ultimi anni di scuola primaria, dieci minuti in più dei compagni di scuola media.

... e sotto l'angolo qualitativo

Se si considera che una settimana di scuola conta da 30 a 35 ore, il tempo aggiuntivo consacrato ai compiti scolastici non è irrilevante. Tuttavia questo carico di lavoro supplementare sarebbe anche sopportabile se fosse mediamente distribuito per tutti gli allievi. Si possono invece constatare delle variazioni individuali importanti. Accanto a scolari che non sacri-

ficano il loro tempo libero, altri vi passano quotidianamente più ore. Fra quest'ultimi si ritrovano sia i bambini e i giovani meno motivati sul piano scolastico che quelli che vogliono essere in grado di rispondere a esigenze elevate, quali quelle relative al passaggio a un grado superiore o al liceo.

Due raccomandazioni

Alcune modifiche nell'organizzazione potrebbero alleggerire in parte questo peso a carico degli allievi. Una prima modifica concerne l'aspetto temporale della distribuzione dei compiti. Se quest'ultimi sono assegnati all'inizio della settimana per la fine della stessa, gli allievi avranno più tempo per riposare durante il fine-settimana. La seconda possibilità riguarda l'orario d'insegnamento settimanale. All'inizio della settimana si potrebbe riservare del tempo per pianificare e svolgere i compiti di scuola.

Gli ostacoli nella formazione iniziale e continua delle donne in Svizzera

Come sensibilizzare maggiormente le donne all'importanza di intraprendere una formazione professionale, iniziale e continua? Con riferimento particolare alla realtà della tecnica, come aumentare la percentuale di donne inserite in percorsi che conducono alla maturità professionale e a future scuole universitarie professionali? Come migliorare le possibilità di formazione continua delle donne che hanno seguito un apprendistato di corta durata (due anni)? Queste domande sono poste in risalto da una mozione presentata nel 1993 da Ruth Grossenbacher al Consiglio nazionale.

Due esperte in materia di questioni femminili, Silvia Grossenbacher e Veronika Baumgartner, sono state incaricate di elaborare delle proposte su questa problematica. Nell'elaborazione del rapporto, un gruppo di 13 persone ha collaborato nell'approfon-

I tre seguenti articoli, tradotti dal francese, si riferiscono ad altrettante ricerche promosse dal Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) con sede ad Aarau. I testi originali de «I compiti a casa: un fattore di stress?» e de «Gli ostacoli nella formazione iniziale e continua delle donne in Svizzera» sono apparsi sul numero di gennaio 1999 dei «Résumés de projets de recherche en éducation», mentre il testo «Garantire il miglior sviluppo dei bambini superdotati nella scuola dell'obbligo» figura in lingua originale sul numero di giugno 1999 del «Rapport de tendance du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation».

Per eventuali informazioni, si prega di rivolgersi al Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE), Enfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

dire gli aspetti legati agli ostacoli specifici che le donne incontrano al momento di scegliere una professione e di intraprendere una formazione professionale iniziale e continua, nonché per formulare delle raccomandazioni che permettano di annullare le difficoltà incontrate.

Che cosa rende difficile preparare la scelta di una professione?

Già in precoce età i bambini s'interessano delle attività professionali e familiari. Spesso intervengono modelli stereotipati legati all'uno o all'altro sesso. Un'adeguata preparazione della scelta professionale non potrà avvenire che al momento in cui le rappresentazioni relative al «sesso delle professioni» saranno rimosse. Al momento della scelta, si dovrà dimenticare ogni discussione attinente alle abitudini e alle rappresentazioni legate al sesso in relazione alla compatibilità fra professione e famiglia. Ciò

vale principalmente per quel che riguarda mestieri di donne atipiche, in particolare nell'ambito delle professioni tecniche. In effetti, in quest'ultime professioni mancano esempi e modelli femminili d'identificazione che inducano a considerarne più facilmente l'accessibilità alle donne. Quanto all'informazione sugli svantaggi connessi a formazioni limitate e di corta durata, essa risulta essere senz'altro insufficiente.

Per superare gli ostacoli

Cinque sono le raccomandazioni elaborate allo scopo di superare gli ostacoli esistenti. Alcuni esempi pratici mostrano delle misure concrete che, in talune situazioni, sono già state realizzate.

1. Esempi di ripartizione equa dei ruoli all'interno della professione e della famiglia devono essere trasmessi attraverso i libri e le emissioni televisive destinate ai bambini e ai ragazzi.
2. Pianificazione del futuro, problemi di compatibilità fra professione e famiglia, stereotipi legati ai ruoli dei sessi e altro ancora devono esplicitamente apparire quali tematiche al centro di progetti d'insegnamento e di materiale pedagogico, come pure internamente alla formazione iniziale e continua del corpo-docenti di tutti gli ordini scolastici.
3. Gli orientatori scolastici e professionali debbono essere in grado di riconsiderare le decisioni delle giovani e dei giovani, in particolare le decisioni che sono state prese affrettatamente o unicamente in funzione di preconcetti legati al rapporto professione-sesso, favorendo una discussione sulle opportunità e sui limiti della scelta intrapresa in relazione alla carriera professionale e alle aspirazioni private.
4. Lo sviluppo della fiducia in sé rende la persona più solida di fronte al fatto di dover intraprendere una formazione esigente e di lunga durata.
5. All'interno dello stesso sistema di formazione alcuni ostacoli possono essere superati riducendo in parte la specializzazione, aumentando la permeabilità fra i diversi percorsi professionali, offrendo delle possibilità di ricupero in vista dell'ottenimento di un diploma; se del caso, ciò permetterebbe ai giovani di rivedere le proprie decisioni professionali.

Garantire il miglior sviluppo dei bambini superdotati nella scuola dell'obbligo

Dando seguito al primo rapporto di tendenza intitolato «Il sostegno pedagogico a scuola», il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) di Aarau ha pubblicato nel giugno 1999 un secondo rapporto su di una tematica d'attualità nel campo educativo svizzero. Esso è dedicato all'incoraggiamento dei bambini superdotati all'interno della scuola dell'obbligo. Nel documento sono presentate le misure appropriate affinché i bambini e gli adolescenti con particolari capacità possano beneficiare di una migliore attenzione e conseguire il miglior sviluppo.

Come gestire al meglio l'eterogeneità nelle classi?

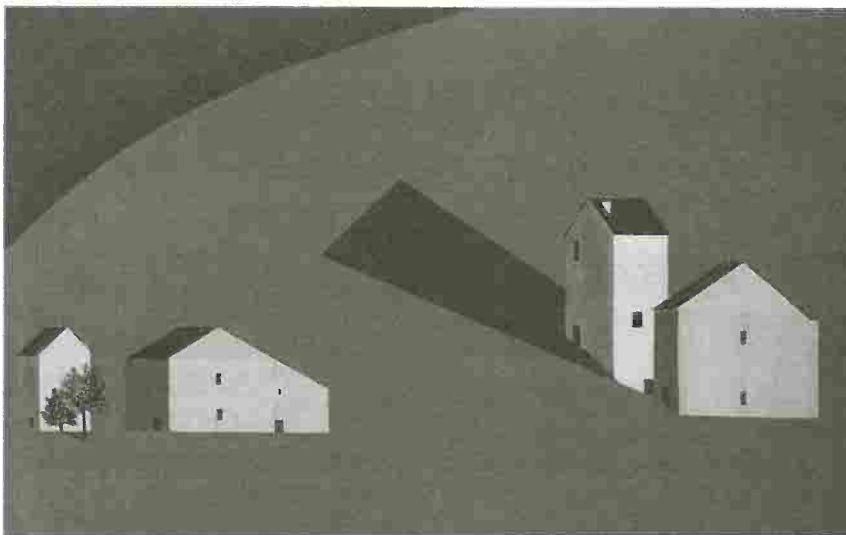
Il rapporto, apparso unicamente in lingua tedesca, spiega i concetti e i modelli relativi ai bambini superdotati, fornisce delle precisazioni sui campi dove se ne possono riscontrare le qualità e delle indicazioni per permettere di localizzarle. La parte centrale del rapporto illustra ai docenti un largo spettro di possibilità didattiche generali e metodologiche in vista di una gestione ottimale dell'eterogeneità presente nella quotidianità scolastica. Il documento è composto di contributi concernenti le diverse discipline scolastiche e i diversi campi nei quali possono manifestarsi le capacità dei superdotati. Ad esempio, gli autori del documento mostrano come possono essere sviluppate le qualità linguistiche,

matematiche, musicali, le competenze sociali, nonché le capacità artistiche o legate all'attività sportiva.

Si presentano anche alcune misure per accelerare lo sviluppo dei bambini dotati (come il «saltare» una classe) e altre offerte complementari a disposizione di ogni allievo. La presentazione di casi particolari serve ad illustrare come è possibile attuare misure simili con flessibilità e coinvolgendo tutte le persone interessate.

Il successo di queste misure d'incoraggiamento dipende dalla collaborazione degli operatori scolastici. Di conseguenza, il rapporto descrive le misure attraverso le quali le direzioni scolastiche, le autorità scolastiche e l'amministrazione che si occupa dell'insegnamento possono assicurare il loro sostegno ai docenti nei loro sforzi tesi a favorire lo sviluppo appropriato degli allievi superdotati. All'elaborazione di questo rapporto hanno contribuito 22 autori e autrici. La pubblicazione è stata possibile grazie al sostegno finanziario di 13 cantoni svizzeri e del Principato del Liechtenstein.

Il rapporto di tendenza «Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität» può essere ordinato rivolgendosi al Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, tel. 062/835.23.90, fax 062/835.23.99, e-mail: skbf.csre@email.ch.



César Domela - Paysage n. 1 (1922) - Olio su tela, 45x62 cm

vale principalmente per quel che riguarda mestieri di donne atipiche, in particolare nell'ambito delle professioni tecniche. In effetti, in quest'ultime professioni mancano esempi e modelli femminili d'identificazione che inducano a considerarne più facilmente l'accessibilità alle donne. Quanto all'informazione sugli svantaggi connessi a formazioni limitate e di corta durata, essa risulta essere senz'altro insufficiente.

Per superare gli ostacoli

Cinque sono le raccomandazioni elaborate allo scopo di superare gli ostacoli esistenti. Alcuni esempi pratici mostrano delle misure concrete che, in talune situazioni, sono già state realizzate.

1. Esempi di ripartizione equa dei ruoli all'interno della professione e della famiglia devono essere trasmessi attraverso i libri e le emissioni televisive destinate ai bambini e ai ragazzi.
2. Pianificazione del futuro, problemi di compatibilità fra professione e famiglia, stereotipi legati ai ruoli dei sessi e altro ancora devono esplicitamente apparire quali tematiche al centro di progetti d'insegnamento e di materiale pedagogico, come pure internamente alla formazione iniziale e continua del corpo-docenti di tutti gli ordini scolastici.
3. Gli orientatori scolastici e professionali debbono essere in grado di riconsiderare le decisioni delle giovani e dei giovani, in particolare le decisioni che sono state prese affrettatamente o unicamente in funzione di preconcetti legati al rapporto professione-sesso, favorendo una discussione sulle opportunità e sui limiti della scelta intrapresa in relazione alla carriera professionale e alle aspirazioni private.
4. Lo sviluppo della fiducia in sé rende la persona più solida di fronte al fatto di dover intraprendere una formazione esigente e di lunga durata.
5. All'interno dello stesso sistema di formazione alcuni ostacoli possono essere superati riducendo in parte la specializzazione, aumentando la permeabilità fra i diversi percorsi professionali, offrendo delle possibilità di ricupero in vista dell'ottenimento di un diploma; se del caso, ciò permetterebbe ai giovani di rivedere le proprie decisioni professionali.

Garantire il miglior sviluppo dei bambini superdotati nella scuola dell'obbligo

Dando seguito al primo rapporto di tendenza intitolato «Il sostegno pedagogico a scuola», il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) di Aarau ha pubblicato nel giugno 1999 un secondo rapporto su di una tematica d'attualità nel campo educativo svizzero. Esso è dedicato all'incoraggiamento dei bambini superdotati all'interno della scuola dell'obbligo. Nel documento sono presentate le misure appropriate affinché i bambini e gli adolescenti con particolari capacità possano beneficiare di una migliore attenzione e conseguire il miglior sviluppo.

Come gestire al meglio l'eterogeneità nelle classi?

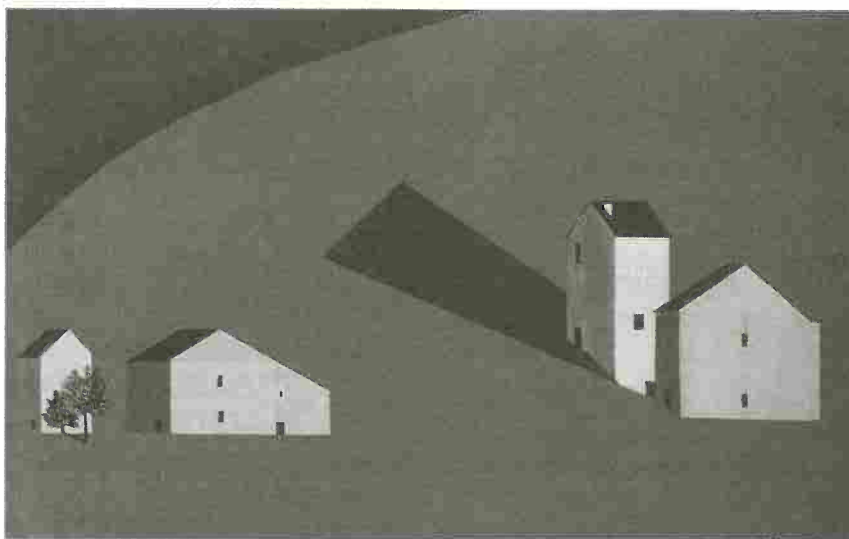
Il rapporto, apparso unicamente in lingua tedesca, spiega i concetti e i modelli relativi ai bambini superdotati, fornisce delle precisazioni sui campi dove se ne possono riscontrare le qualità e delle indicazioni per permettere di localizzarle. La parte centrale del rapporto illustra ai docenti un largo spettro di possibilità didattiche generali e metodologiche in vista di una gestione ottimale dell'eterogeneità presente nella quotidianità scolastica. Il documento è composto di contributi concernenti le diverse discipline scolastiche e i diversi campi nei quali possono manifestarsi le capacità dei superdotati. Ad esempio, gli autori del documento mostrano come possono essere sviluppate le qualità linguistiche,

matematiche, musicali, le competenze sociali, nonché le capacità artistiche o legate all'attività sportiva.

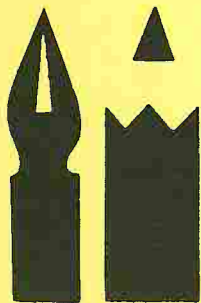
Si presentano anche alcune misure per accelerare lo sviluppo dei bambini dotati (come il «saltare» una classe) e altre offerte complementari a disposizione di ogni allievo. La presentazione di casi particolari serve ad illustrare come è possibile attuare misure simili con flessibilità e coinvolgendo tutte le persone interessate.

Il successo di queste misure d'incoraggiamento dipende dalla collaborazione degli operatori scolastici. Di conseguenza, il rapporto descrive le misure attraverso le quali le direzioni scolastiche, le autorità scolastiche e l'amministrazione che si occupa dell'insegnamento possono assicurare il loro sostegno ai docenti nei loro sforzi tesi a favorire lo sviluppo appropriato degli allievi superdotati. All'elaborazione di questo rapporto hanno contribuito 22 autori e autrici. La pubblicazione è stata possibile grazie al sostegno finanziario di 13 cantoni svizzeri e del Principato del Liechtenstein.

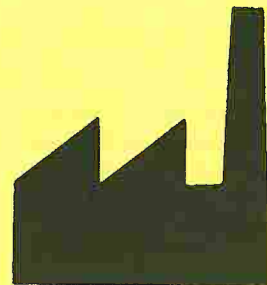
Il rapporto di tendenza «Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität» può essere ordinato rivolgendosi al Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, tel. 062/835.23.90, fax 062/835.23.99, e-mail: skbf.csre@email.ch.



César Domela - Paysage n. 1 (1922) - Olio su tela, 45x62 cm



SCUOLA ECONOMIA



Supplemento di «Scuola ticinese» a cura del Gruppo di Lavoro Ticino di Gioventù ed Economia
Gruppo di Lavoro Ticino: presso Istituto Cantonale di Economia e Commercio, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona
Internet: www.jugend-wirtschaft.ch, E-Mail: info@jugend-wirtschaft.ch
Segretariato centrale: Alte Landstrasse 6, 8800 Thalwil
Banca nazionale svizzera, Börsenstrasse 15, Casella postale, CH-8022 Zurigo
Internet: www.snb.ch, E-mail: snb@snb.ch
Settembre/Ottobre 2000

N. 19

Moneta e politica monetaria

M. Sophie Faber e Eveline Ruoss
Banca nazionale svizzera

Indice

1. A cosa serve la moneta?	1
2. Aggregati monetari	1
3. Storia e fondamenti della Banca nazionale	2
4. Strumenti di politica monetaria	3
5. Gestione dell'offerta di moneta	4
6. Trasmissione della politica monetaria	5
7. Limiti della politica monetaria	6
8. Costi dell'inflazione...	7
9. ...e della deflazione	8
10. Conclusioni	8

1. A cosa serve la moneta?

Quando compriamo il biglietto del cinema, paghiamo con del denaro. Al posto di lavoro, veniamo retribuiti in denaro. Per acquistare o vendere qualsiasi cosa, è più semplice e pratico ricorrere al denaro. Senza quest'ultimo, dovremmo continuamente domandarci quali siano i beni più richiesti e più facili da scambiare. Saremmo costretti a tenere in riserva una vasta gamma di beni, da offrire in cambio di quei beni che vogliamo procurarci. Sarebbe un sistema complesso e oneroso. Il denaro funge da *mezzo di scambio e di pagamento generalmente accettato*, riduce i costi degli scambi e permette una maggiore specializzazione; rappresenta inoltre uno strumento di misura del valore, facilitando il confronto fra i prezzi dei beni.

Il denaro – o in termini più generali la moneta – può assumere diverse forme. In passato, si utilizzavano soprattutto monete d'oro e d'argento, il cui valore di scambio coincideva generalmente con il valore del metallo che incorporavano. Il valore materiale della moneta è invece oggi irrilevante, se non addirittura nullo. Affinché la moneta continui ad essere accettata quale mezzo di pagamento e conservi il suo valore di scambio, è necessario contenerne l'offerta. Nella maggior parte dei paesi, una banca centrale

assolve questo compito praticando una politica monetaria nei limiti definiti dalla legislazione nazionale. In Svizzera, la banca centrale è la Banca nazionale svizzera (BNS).

2. Aggregati monetari

La delimitazione del concetto di moneta è parzialmente arbitraria. Sono pertanto entrate in uso differenti definizioni della moneta, le quali devono essere continuamente adeguate agli sviluppi del settore finanziario. In Svizzera, i mezzi di pagamento includono anzitutto il *contante in circolazione* (banconote e monete in franchi svizzeri) al di fuori del settore bancario. Ne fanno inoltre parte i *depositi a vista* in franchi presso le banche, che possono essere trasferiti ad ogni momento e senza restrizione alcuna da un conto all'altro o prelevati sotto forma di contanti. Contanti e depositi a vista costituiscono l'insieme dei mezzi di pagamento in senso stretto, detto anche *massa monetaria M_1* .

Altri tipi di depositi bancari sono abbastanza facili da convertire in contanti o in depositi a vista. La *massa monetaria M_1* , comprende perciò, oltre agli elementi di M_1 , i *depositi di risparmio* in franchi svizzeri detenuti dal pubblico presso le banche. Tali depositi, sebbene non siano di-

rettamente utilizzabili per effettuare pagamenti, sono facilmente e rapidamente convertibili in contanti entro il limite di prelievo. Oltre alle componenti di M_2 , la massa monetaria M_3 include i depositi a termine in franchi presso le banche che, di regola, non possono essere liquidati prima della scadenza; una liquidazione anticipata genera solitamente dei costi. Per tale ragione, il grado di liquidità dei depositi di risparmio è inferiore a quello dei depositi a termine, il quale, a sua volta, è inferiore a quello dei depositi a vista. Il criterio di delimitazione degli aggregati monetari è dunque il grado di liquidità delle rispettive componenti.

Il grafico 1 dà un'idea delle dimensioni relative degli aggregati monetari. La base monetaria o moneta centrale, vale a dire la moneta creata dalla BNS, è inclusa in questo grafico. La base monetaria comprende tutte le banconote in circolazione nell'economia più i depositi a vista che le banche detengono nei loro conti giro presso la BNS. (Poiché le banconote in circolazione comprendono le banconote detenute dalle banche, il loro valore è leggermente superiore a quello del contante in circolazione considerato per il calcolo di M_1 , M_2 e M_3 . Le monete, facendo solo parte del contante, sono di minore importanza).

Esiste uno stretto legame fra, da un lato, la base monetaria e, dall'altro, gli aggregati monetari M_1 , M_2 e M_3 . Ciò è ricondu-

cibile al fatto che, per creare moneta, le banche necessitano di mezzi liquidi sotto forma di moneta centrale. Le banche sono legalmente tenute a mantenere almeno il 2,5% dei loro impegni a corto termine (tra cui i depositi a vista del pubblico) sotto forma di depositi in conto giro, banconote oppure averi in conto corrente postale. Tuttavia, anche in assenza di quest'obbligo legale, le banche deterrebbero una certa quantità di moneta centrale. Da un lato, le banche necessitano di contanti per soddisfare alle richieste della loro clientela di convertire i depositi bancari in banconote e monete e, dall'altro, esse si servono degli averi in conto giro presso la BNS per effettuare i loro pagamenti senza contanti. In Svizzera, i pagamenti interbancari si svolgono attraverso il sistema SIC (Swiss Interbank Clearing System) gestito su mandato della BNS. I pagamenti da banca a banca effettuati tramite questo sistema sono eseguiti solo nel caso in cui la banca che li effettua dispone dei mezzi necessari sotto forma di averi in conto giro.

Approvvigionando le banche di liquidità, la BNS influisce in modo determinante sulla creazione monetaria delle banche e quindi sul volume dei mezzi di pagamento in circolazione nell'economia nazionale.

3. Storia e fondamenti della Banca nazionale

La banca centrale della Svizzera, la BNS, ha iniziato la sua attività nel giugno del 1907, quasi sessant'anni dopo la creazione dello Stato federale svizzero.

Con la Costituzione del 1848, i Cantoni cedettero alla Confederazione il monopolio del conio della moneta, mentre l'emissione delle banconote restò di competenza delle banche private e cantonali. Nel 1880 si contavano in Svizzera 36 istituti d'emissione. Nel 1891 soltanto la Confederazione ottenne il diritto esclusivo di emettere banconote. La revisione dell'articolo costituzionale conferì alla Confederazione il diritto di cedere il monopolio dell'emissione ad una banca di Stato o ad una banca centrale per azioni amministrata sotto la sorveglianza dello Stato. Dopo diversi tentativi falliti, nel 1905 il parlamento e il popolo approvarono l'istituzione di una banca d'emissione che avesse la forma giuridica di una società per azioni.

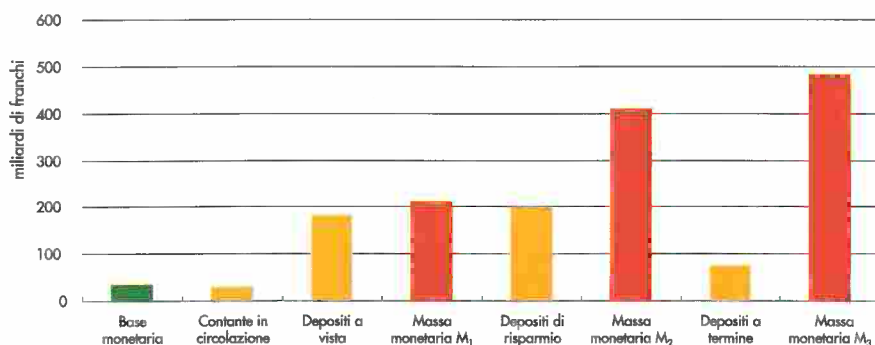
La BNS è una banca per azioni di diritto speciale. Le disposizioni del Codice delle obbligazioni relative alle società per azioni le sono applicabili nella misura in cui la Legge sulla banca nazionale (LBN) non prevede disposizioni differenti.

Le azioni della BNS sono quotate in borsa e detenute, per due terzi circa, da banche cantonali e altri enti di diritto pubblico e, per il rimanente terzo, da azionisti privati. La Confederazione non possiede azioni della BNS.

Oltre ai compiti, agli strumenti e all'organizzazione della BNS, la Legge sulla Banca nazionale stabilisce il modo di ripartizione dell'utile e il concorso della Confederazione. Secondo l'articolo 2 LBN fondato sull'articolo 99 Cost, il mandato della BNS è di condurre una politica monetaria nell'interesse generale del paese. Inoltre, per l'interpretazione del suo mandato, la BNS si riferisce all'articolo 100 Cost, che esige dalla Confederazione provvedimenti per un'equilibrata evoluzione congiunturale, volti in particolare a prevenire la disoccupazione e il rincaro.

I ricavi provenienti dalle riserve di divise costituiscono per la BNS la principale fonte d'introiti. In merito alla ripartizione dell'utile, l'articolo 99 Cost e l'articolo 27 LBN stabiliscono che, dopo un'attribuzione al fondo di riserva e l'assegnazione

Grafico 1: Definizioni della massa monetaria



media annuale 1999

contante in circolazione: banconote e monete in circolazione

M_1 : contante in circolazione

+ depositi a vista in franchi detenuti presso banche e posta da persone domiciliate in Svizzera, inclusi i conti di transazione

M_2 : M_1

+ depositi di risparmio in franchi detenuti presso banche da persone domiciliate in Svizzera, esclusi i conti di previdenza e di libero passaggio

M_3 : M_2

+ depositi a termine in franchi detenuti presso banche da persone domiciliate in Svizzera

Politica monetaria, articolo 99 Cost

- 1 Il settore monetario compete alla Confederazione; essa soltanto ha il diritto di battere moneta e di emettere banconote.
- 2 La Banca nazionale svizzera, in quanto banca centrale indipendente, conduce una politica monetaria nell'interesse generale del Paese; è amministrata con la collaborazione e sotto la vigilanza della Confederazione.
- 3 La Banca nazionale svizzera costituisce sufficienti riserve monetarie attingendo ai suoi proventi; parte di tali riserve è costituita in oro.
- 4 L'utile netto della Banca nazionale spetta per almeno due terzi ai Cantoni.

di un dividendo massimo del 6 %, l'utile netto della BNS sia ripartito tra la Confederazione e i Cantoni. I Cantoni ricevono prioritariamente un importo di 80 centesimi per abitante. L'eventuale eccedenza spetta quindi per i due terzi ai Cantoni e per un terzo alla Confederazione. Tuttavia, la legge non indica in quale misura delle riserve superiori al fondo di riserva legale possano essere costituite. La Costituzione prevede unicamente che la BNS, attingendo ai suoi proventi, costituisca riserve in misura sufficiente. Da alcuni anni, la BNS provvede ad ampliare i suoi accantonamenti allo stesso ritmo di crescita del prodotto nazionale lordo nominale; tali accantonamenti vengono utilizzati per costituire nuove riserve di divise. In base ad una previsione dell'utile, il Consiglio federale e la BNS hanno fissato di comune intesa, per il periodo 1999-2003, a 1,5 miliardi di franchi i versamenti annuali destinati alla Confederazione e ai Cantoni.

La BNS è amministrata con la collaborazione e sotto la vigilanza della Confederazione. Il Consiglio federale nomina la Direzione generale e parte dei membri delle autorità; approva inoltre il conto annuale e il rapporto di gestione. Nella gestione della sua politica monetaria, la BNS gode tuttavia di un alto grado di *indipendenza*, voluto dal legislatore e ancorato nella Costituzione. L'esperienza dimostra infatti che laddove le banche centrali sottostanno alle istruzioni del governo e del parlamento, la politica monetaria è spesso messa al servizio di interessi politici. Gli abusi possono consistere in una politica monetaria espansiva negli anni in cui si svolgono elezioni, fino al finanziamento diretto delle spese dello Stato; ne consegue, in entrambi i casi, un aumento dell'inflazione.

4. Strumenti di politica monetaria

La Legge sulla Banca nazionale contiene un elenco degli strumenti di cui la BNS dispone per la gestione della liquidità del settore bancario e quindi per l'attuazione della sua politica monetaria. Nella pratica, la BNS si serve essenzialmente di tre strumenti: operazioni pronti contro termine, swaps di divise e anticipazioni su pegno. I suoi partner commerciali sono soprattutto le grandi banche con sede in Svizzera. Tutte le operazioni sono concluse volontariamente.

Operazioni pronti contro termine

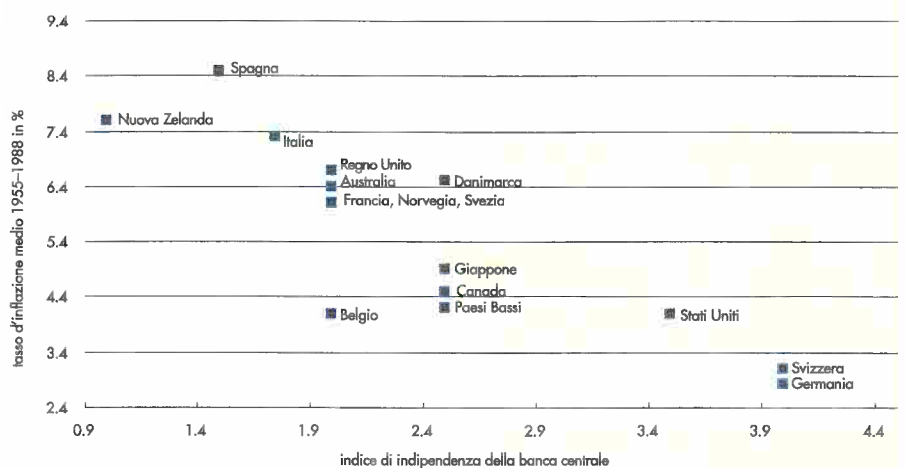
Le operazioni pronti contro termine rappresentano per la BNS il più importan-

te strumento di politica monetaria. In un'operazione pronti contro termine (detta anche repo, dall'inglese «repurchase agreement») una banca vende alla BNS titoli di valore contro averi in conto giro. Simultaneamente, la banca si impegna a riacquistare dalla BNS, ad una data determinata, la medesima quantità di titoli dello stesso tipo. Per la durata dell'operazione, la banca paga alla BNS un tasso pronti contro termine. Se il prezzo dei titoli che fungono da garanzia cala nel corso dell'operazione, la banca dovrà fornire titoli supplementari; se invece sale, la BNS dovrà fornire altri contanti. Un'operazione pronti contro termine corrisponde perciò ad un credito garantito da titoli. La durata delle operazioni pronti contro termine della BNS varia da un giorno ad alcuni mesi.

Swaps di divise

In uno swap di divise, una banca commerciale vende alla BNS valute estere (divise) in cambio di averi in conto giro e, simultaneamente, le riacquista a termine. La durata degli swaps di divise varia solitamente da uno a sei mesi. Rispetto alle operazioni pronti contro termine, gli swaps di divise presentano due inconvenienti: da un lato, un rischio di credito, poiché gli swaps di divise non comportano un obbligo di forniture addizionali in caso di indebolimento della valuta estera; dall'altro, un rischio di non adempimento, dal momento che, a differenza delle

Grafico 2: Indipendenza delle banche centrali e inflazione



Il grafico 2 illustra la correlazione tra il grado d'indipendenza della banca centrale e il tasso d'inflazione medio negli anni 1955-1988 in diversi paesi. I paesi in cui le banche centrali godono di un'indipendenza relativa presentano un tasso d'inflazione nettamente inferiore rispetto ai paesi in cui le banche centrali subiscono una forte influenza politica. Negli anni Novanta, la maggior parte delle banche centrali hanno ottenuto lo statuto di banca nazionale indipendente dal potere politico. Per i partecipanti all'Unione monetaria europea si trattava addirittura di una condizione preliminare per la loro ammissione.

operazioni pronti contro termine, pagamento e consegna non sono simultanei.

Anticipazioni su pegno

In caso di scarsità acuta di liquidità, le banche possono richiedere alla BNS un'anticipazione su pegno. Il credito non può superare un limite convenuto preliminarmente ed è garantito da titoli consegnati in deposito. Il tasso delle anticipazioni su pegno, o tasso lombardo, è fissato a due punti percentuali al di sopra del tasso dei prestiti giorno per giorno. Le anticipazioni su pegno sono quindi relativamente costose e le banche vi ricorrono soltanto se confrontate ad una situazione d'emergenza.

Le operazioni di sconto – strumento tradizionale della BNS – hanno progressivamente perso importanza nel corso degli ultimi decenni. In un'operazione di sconto, una banca commerciale vende alla BNS titoli (cambiali) prossimi alla scadenza, ottenendo in cambio averi in conto giro. Il tasso di sconto è il tasso che la BNS deduce dal valore del titolo. A partire dal 1993, la BNS non ha più svolto operazioni di sconto e, dall'inizio del 2000, ha definitivamente rinunciato a pubblicare il tasso di sconto.

5. Gestione dell'offerta di moneta

Il compito principale della BNS è quello di regolare l'approvvigionamento di moneta in modo tale che l'economia possa utilizzare appieno il suo potenziale di produzione e che la moneta possa conservare, nella misura del possibile, il suo potere d'acquisto. Se l'offerta di moneta è troppo elevata, la domanda di beni e servizi si accresce in modo eccessivo, le capacità produttive dell'economia risultano insufficienti e i prezzi aumentano – nasce allora l'inflazione. Inversamente, se la quantità di moneta in circolazione è insufficiente, la domanda di beni e servizi diminuisce, le capacità produttive sono in parte inutilizzate e i prezzi calano – in questo modo si sviluppa la deflazione. Tanto l'inflazione quanto la deflazione sono fenomeni da evitare, poiché generatori di costi per l'economia nazionale.

La BNS deve quindi cercare di dosare l'offerta di moneta in modo tale che la liquidità presente nell'economia permetta di acquistare beni e servizi a dei prezzi stabili.

Una delle difficoltà maggiori della politica monetaria consiste nel fatto che un dosaggio errato della massa monetaria non si ripercuote immediatamente sui prezzi. Spesso, gli effetti sono percettibili soltanto dopo alcuni anni. La BNS deve perciò mostrarsi previdente nel prendere le sue decisioni di politica monetaria. Questa necessità spiega l'importanza fondamentale di disporre di indicatori che anticipino il più possibile gli sviluppi futuri del rincarato; fra tali indicatori troviamo gli aggregati monetari. Servendosi di alcuni modelli, la BNS cerca di determinare qua-

le il tasso di crescita degli aggregati monetari sia compatibile con la stabilità dei prezzi a lungo termine. Se la crescita degli aggregati monetari supera per un lungo periodo questo tasso neutrale, nasce il rischio d'inflazione. Inversamente, se gli aggregati monetari crescono troppo lentamente, insorge il rischio di deflazione.

La BNS, tuttavia, non può riferirsi unicamente agli aggregati monetari. In un'analisi più ampia, le informazioni sull'evoluzione degli aggregati sono confrontate ad altri indicatori e, in tal modo, verificate.

Creazione di moneta da parte delle banche

Molteplici sono i fattori che influiscono sulla creazione di moneta e di credito nel sistema bancario. Con un semplice esempio è tuttavia possibile illustrarne il meccanismo di base.

Immaginiamo dapprima un mondo senza banche commerciali, nel quale le banconote emesse dalla banca centrale costituiscono l'unico mezzo di pagamento. In questo esempio ipotetico, poniamo che la massa monetaria, pari alla somma delle banconote in circolazione, sia di mille franchi. Ammettiamo ora che venga fondata la banca A e che il pubblico vi depositi le proprie banconote, in cambio di un interesse. La massa monetaria rimane pari a mille franchi. Tuttavia, non è più costituita da banconote, bensì da averi a vista presso la banca A.

La banca è cosciente del fatto che il pubblico potrebbe prelevare in qualsiasi momento questi averi a vista, ma sa pure che è ben poco probabile che tutti i depositanti lo facciano allo stesso tempo. Per tale ragione, la banca detiene in riserva solo una parte delle banconote, e si serve delle rimanenti per concedere un credito sul quale esige il pagamento di un interesse. Supponiamo che trattenga come riserva il 20% delle banconote, ossia duecento franchi, e ceda in prestito i rimanenti ottocento franchi. In questo modo, la banca A accresce di ottocento franchi i mezzi di pagamento a disposizione del pubblico, portandoli a 1800 franchi. Di questi 1800 franchi, mille sono costituiti da averi a vista e ottocento da banconote.

Il processo di creazione di moneta non si conclude qui. Con gli ottocento franchi ottenuti, il beneficiario del credito paga beni e servizi; il venditore deposita quindi le banconote ricevute in pagamento presso la banca B, fondata nel frattempo. La banca B gli accredita ottocento franchi sotto forma di averi a vista, ne conserva il 20% quale riserva e presta i rimanenti 640 franchi. Così facendo, la banca B crea nuova moneta per un valore di 640 franchi. Il beneficiario del credito della banca B se ne serve per acquistare beni e servizi. Le banconote sono depositate presso la banca C che trattiene a sua volta una riserva del 20% e presta l'importo rimanente, pari a 512 franchi. In questo modo, le tre banche hanno creato moneta per un valore complessivo di 1952 franchi, triplicando quasi l'importo originario di mille franchi.

La creazione di moneta può ancora proseguire. Poiché, ogni volta, le banche trattengono quale riserva il 20% della somma depositata, i nuovi crediti concessi e i depositi corrispondenti diventano sempre più esigui. Il processo si conclude quando la somma iniziale di mille franchi è stata esaurita per costituire riserve. Con un tasso di riserva del 20%, questo momento sopraggiunge quando la somma dei crediti concessi dall'insieme delle banche ammonta a quattromila franchi e la massa monetaria complessiva è quindi pari a cinquemila franchi.

In questo esempio semplificato, si può esprimere il potenziale di creazione di moneta e di credito del sistema bancario con la formula $(1/TR) \cdot 1000$ franchi, dove TR è il tasso di riserva (nel nostro caso 0,2). La formula dimostra che l'ammontare dei crediti e depositi creati dalle banche sarà tanto più elevato, quanto più basso sarà il tasso di riserva. Questo modello fa astrazione da fattori diversi che possono influire sull'azione combinata di banca centrale, banche commerciali e pubblico. L'esempio permette tuttavia di comprendere chiaramente perché la massa monetaria è più ampia del volume di moneta creato dall'istituto d'emissione e perché il potenziale di creazione di moneta delle banche è limitato.

In particolare, il grado di utilizzo delle capacità produttive e la situazione sul mercato del lavoro, i tassi d'interesse e di cambio, l'evoluzione dei salari e diversi indici dei prezzi costituiscono dati di grande interesse. Il fine ultimo è quello di ricavarne un'immagine coerente della situazione economica e della futura evoluzione dei prezzi. Fondandosi su questa analisi, la BNS decide se mantenere inalterato o modificare il corso della sua politica monetaria.

6. Trasmissione della politica monetaria

Un meccanismo di trasmissione complesso lega l'uso degli strumenti di politica monetaria all'andamento del livello generale dei prezzi. Un cambiamento del corso di politica monetaria della BNS si ripercuote dapprima sui prezzi degli attivi patrimoniali esistenti (rendite, tasso di cambio, ecc.), quindi sulla produzione e sull'occupazione e soltanto alla fine sul livello generale dei prezzi, ossia sui prezzi di beni e servizi.

Il miglior modo di spiegare questo meccanismo di trasmissione è quello di ricorrere ad un esempio. Consideriamo a tale scopo una politica monetaria restrittiva, atta a ridurre il tasso d'inflazione (gli effetti di una politica monetaria espansiva sono simmetrici). All'inizio del periodo

Politica monetaria in un sistema di cambi fissi

In un sistema di cambi flessibili, la banca centrale può controllare il tasso d'interesse a breve o, rispettivamente, gli averi in conto giro delle banche, ed esercitare così una politica monetaria autonoma. Inversamente, la banca centrale non ha questa possibilità se è tenuta a mantenere il tasso di cambio ad un dato livello. In tal caso, l'istituto d'emissione deve difendere la parità stabilita con acquisti o vendite di divise contro valuta nazionale. Questa perdita d'autonomia impedisce alla banca centrale di reagire a perturbazioni di origine congiunturale, e il livello dei tassi d'interesse e il tasso d'inflazione si conformano a quelli esteri. La prospettiva di un tale adeguamento fa sì che paesi che durante diversi anni hanno dovuto far fronte ad un'inflazione e a tassi d'interesse elevati siano portati a legare la loro valuta nazionale ad una moneta estera stabile. Tali condizioni non sono tuttavia presenti in Svizzera; per scegliere fra tassi di cambio flessibili e fissi, è quindi necessario mettere a confronto i vantaggi derivanti da una politica monetaria autonoma con gli svantaggi legati alle oscillazioni del tasso di cambio.

considerato, la Svizzera si trova in una fase di surriscaldamento congiunturale. La domanda globale è vigorosa e supera il potenziale di produzione, causando aumenti dei prezzi. Per lottare contro il rincaro, la BNS deve limitare l'offerta di moneta riducendo la liquidità del settore bancario.

Effetti sugli interessi

Se le banche ottengono dalla BNS averi in conto giro in misura inferiore al necessario, il prezzo della liquidità sale. Sul mercato monetario, dove vengono tratta-

ti i capitali a corto termine, i tassi d'interesse aumentano. Per compensare l'incremento dei costi incorsi per procurarsi liquidità, le banche adeguano i tassi d'interesse applicati ai crediti alla loro clientela. I crediti di consumo e d'investimento diventano perciò più onerosi e il volume dei crediti e quello dei mezzi liquidi a disposizione del pubblico si contraggono. Il pubblico consuma meno e investe meno.

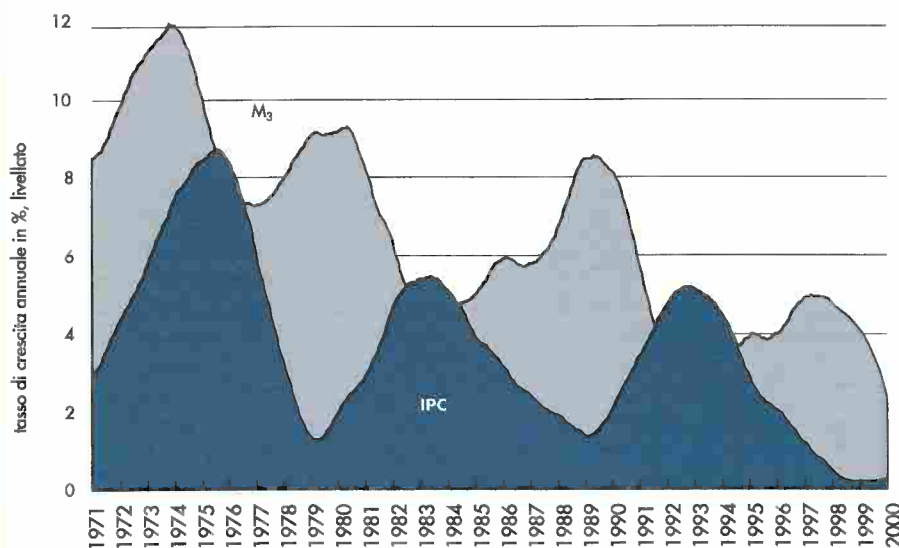
Effetti sui tassi di cambio

L'aumento dei tassi d'interesse sul mercato monetario rende più attraenti gli investimenti in franchi svizzeri. Si accresce così la domanda di investimenti in moneta elvetica e il corso del franco sale. I beni svizzeri diventano più costosi rispetto ai beni esteri. Le imprese che producono in Svizzera diventano meno competitive e hanno minori possibilità d'esportazione. Contemporaneamente, le economie domestiche e le imprese svizzere acquistano beni importati in maggiore quantità. La produzione interna, di conseguenza, si riduce.

Effetti sui prezzi di altri investimenti patrimoniali

In seguito al rialzo dei tassi d'interesse sul mercato monetario, il rendimento degli investimenti patrimoniali sostitutivi appare relativamente modesto. La domanda di obbligazioni, azioni e immobili subisce perciò una contrazione. Una certa pressione viene esercitata sui prezzi di questi investimenti e le loro rendite aumentano. In questo modo, il patrimonio delle economie domestiche e delle im-

Grafico 3: Crescita di M_3 e inflazione



Il grafico 3 indica i tassi di crescita annuali (livellati) di M_3 e dell'indice nazionale dei prezzi al consumo (tasso d'inflazione). Come si può notare, una crescita forte e persistente della massa monetaria induce, a distanza di circa tre anni, un aumento dell'inflazione.

Variazioni del livello dei prezzi – variazioni dei prezzi relativi

Le variazioni del livello generale dei prezzi si misurano per mezzo di indici riferiti ad un paniere fisso. In Svizzera, l'indice più frequentemente utilizzato è l'indice nazionale dei prezzi al consumo, riferito a un paniere di duecento merci e servizi i cui prezzi sono rilevati ad intervalli regolari (di solito mensilmente). Il livello dei prezzi corrisponde alla media ponderata di questi prezzi. La ponderazione dei singoli beni riflette la composizione del consumo in un'economia domestica svizzera «normale».

E' necessario distinguere le variazioni del livello generale dei prezzi dalle variazioni dei prezzi relativi. Il prezzo relativo di un prodotto è il suo prezzo rispetto a quello di un altro prodotto. In un'economia di mercato, i prezzi relativi sono determinati dalla domanda e dall'offerta. I rapporti di scambio di parecchi beni hanno subito cambiamenti durevoli nel corso del tempo. I prodotti industriali, ad esempio, sono divenuti tendenzialmente sempre meno costosi rispetto ai servizi. Un esempio significativo in questi ultimi anni è costituito dall'evoluzione dei prezzi dei computer.

Punto di riferimento per la politica monetaria della BNS è il livello generale dei prezzi e non un prezzo relativo. La BNS mira ad evitare tanto l'inflazione (la tendenza all'aumento del livello generale dei prezzi) quanto la deflazione (la tendenza al calo del livello generale dei prezzi). Variazioni dei prezzi relativi possono dare ragguagli utili per la valutazione della situazione economica, ma non costituiscono, da soli, un motivo sufficiente per modificare il corso della politica monetaria.

prese in possesso di titoli e di immobili diminuisce, ciò che spinge quest'ultime a ridurre i loro consumi e investimenti.

Effetti sui crediti

Tassi d'interesse elevati inducono le banche a mostrarsi più prudenti nella concessione dei loro crediti. In effetti, il calo

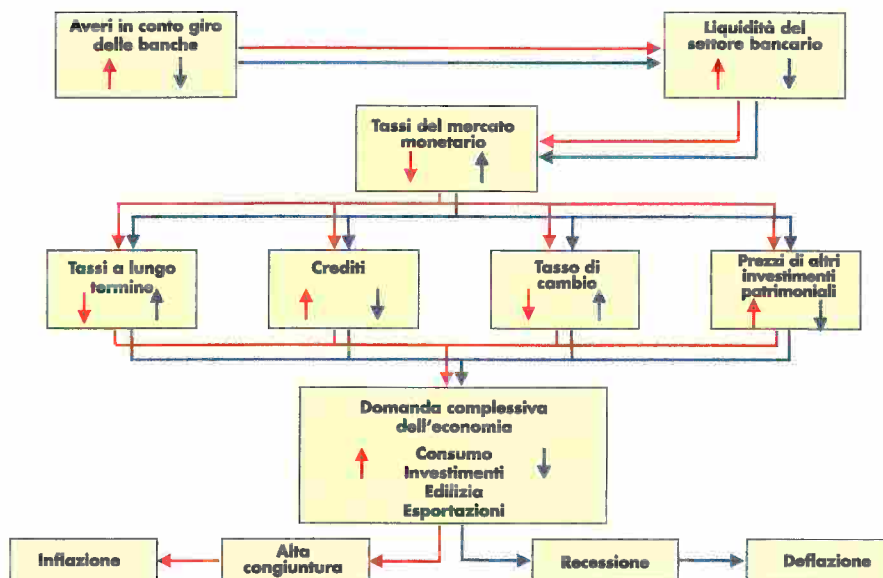
dei prezzi dei titoli e degli immobili provoca una contrazione del patrimonio delle economie domestiche e delle imprese e riduce la solvibilità dei debitori, che non possono più offrire alle banche le stesse garanzie che in passato. Inoltre, l'aumento dei tassi d'interesse accresce il rischio che i debitori non siano più in grado di rimborsare i loro crediti. Soltanto chi

svolge operazioni particolarmente rischiose, e quindi particolarmente remunerative, può ancora permettersi di pagare interessi elevati. In tal modo, il fallimento di un debitore diventa più probabile. Le banche, pertanto, non procederanno ad un aumento indiscriminato dei tassi d'interesse, ma applicheranno criteri più severi nel concedere i loro crediti.

Una politica monetaria restrittiva riduce la domanda globale per il tramite di tutti e quattro questi canali. Sui mercati dei beni e servizi, l'offerta di prodotti supera la domanda, e le capacità di produzione vengono utilizzate solo parzialmente. Per smaltire le scorte in eccesso e meglio utilizzare le capacità di produzione disponibili, le imprese limitano la loro produzione, riducono gli effettivi del personale e rinunciano ad aumenti di prezzo o accettano addirittura di concedere ribassi. In questo modo, l'inflazione si attenua e l'economia ritrova la via della stabilità dei prezzi.

Gradualmente entrano tuttavia in gioco le forze che permettono all'economia di uscire dalla recessione. Se l'inflazione si riduce, la BNS può allentare le redini della sua politica monetaria. I tassi d'interesse calano e con essi la domanda di investimenti in franchi svizzeri e il tasso di cambio. La diminuzione dei tassi d'interesse e l'indebolimento della moneta elvetica stimolano la produzione e l'occupazione. L'economia nazionale ritrova così il suo sentiero di crescita a lungo termine.

Grafico 4: Trasmissione degli impulsi della politica monetaria



Le frecce rosse indicano le ripercussioni di una politica monetaria espansiva, le frecce azzurre quelle di una politica monetaria restrittiva.

7. Limiti della politica monetaria

La politica monetaria può esplicare effetti considerevoli non soltanto sui prezzi, ma anche sull'economia reale. Ci si può quindi domandare perché non ricorrere in modo generale alla politica monetaria per indurre un aumento della crescita economica e dell'occupazione. Una tale impresa sarebbe tuttavia destinata a fallire. Se si tentasse di ottenere, per mezzo della politica monetaria, un tasso di crescita economica superiore al potenziale di crescita a lungo termine dell'economia nazionale, la produzione, a più o meno lunga scadenza, risulterebbe insufficiente, e il rincaro aumenterebbe. Con l'accelerarsi dell'inflazione, l'effetto stimolante iniziale di una politica monetaria espansiva verrebbe meno, mentre la crescita economica e la disoccupazione si riavvicinerebbero ai loro valori medi calcolati

sul lungo periodo. In altri termini, non è possibile ottenere benefici duraturi sulla crescita economica alle spese di un aumento dell'inflazione. Come illustrato nel grafico 5, i paesi con un alto tasso d'inflazione non presentano, nella media di diversi anni, tassi di crescita superiori a quelli dei paesi dove l'inflazione è più contenuta.

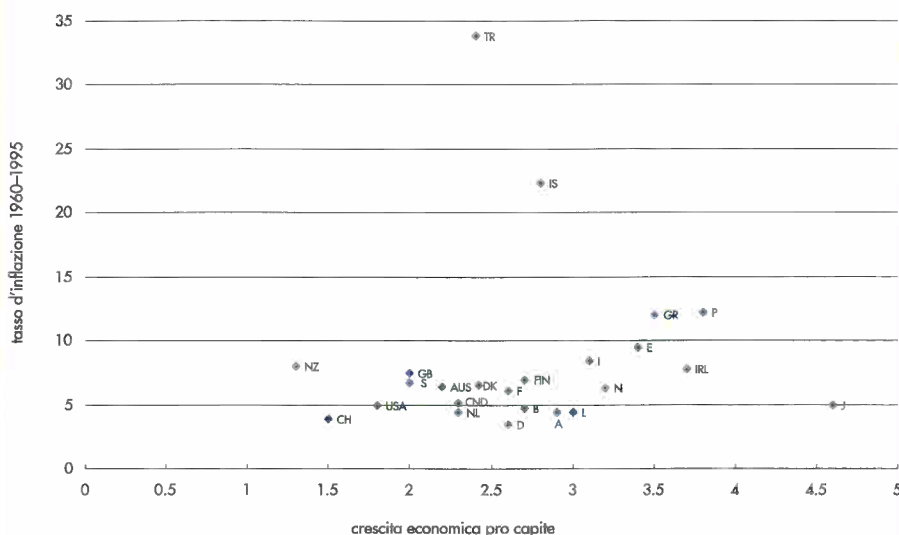
Il potenziale di crescita a lungo termine di un'economia è determinato da fattori indipendenti dalla politica monetaria. Di particolare importanza sono la disponibilità di manodopera come pure la sua qualificazione, nonché il capitale (macchina-

Strategia di politica monetaria della Banca nazionale

che si compone di tre elementi:

- Obiettivo principale della politica monetaria è il mantenimento della stabilità dei prezzi. Per stabilità dei prezzi, la Banca nazionale intende un aumento annuo dell'indice nazionale dei prezzi al consumo inferiore al 2%. Questo leggero margine di manovra verso l'alto, fra l'altro, tiene conto del fatto che l'indice dei prezzi al consumo sopravvaluta leggermente il rincaro effettivo. In particolare, problemi di misura nascono in caso di modifiche qualitative dei beni e servizi.
- La Banca nazionale fonda le sue decisioni di politica monetaria su una previsione d'inflazione per i tre anni successivi. Riferendosi al medio termine, la BNS tiene conto del tempo necessario per il trasferimento all'economia reale degli impulsi della politica monetaria, pur sottolineando il bisogno di reagire tempestivamente al pericolo d'inflazione. La previsione d'inflazione considera tutti gli indicatori di rilievo per l'evoluzione dei prezzi, fra cui, in particolare, gli aggregati monetari.
- Per gestire il mercato monetario, la Banca nazionale stabilisce una fascia di oscillazione per il tasso a tre mesi sui depositi in franchi svizzeri. Il tasso di riferimento è il Libor (London Interbank Offered Rate) a tre mesi, la cui fascia-obiettivo viene riesaminata ad intervalli periodici e, se necessario, adeguata. Tale fascia è fissata in base alla previsione d'inflazione e determina le linee direttrici che la BNS osserva nell'attuazione pratica della sua politica monetaria.

Grafico 5: Crescita economica e inflazione



Nel grafico 5 sono indicati la crescita reale media del prodotto interno lordo pro capite e il tasso d'inflazione medio dei diversi paesi dell'OCSE negli anni 1960-1995. Non si costata nessuna correlazione fra tassi d'inflazione elevati (o bassi) e tassi di crescita elevati (o bassi).

ri, infrastrutture, conoscenze tecniche) di cui è dotata l'economia. Anche la legislazione e il sistema fiscale rivestono una funzione importante. Una politica economica volta ad accrescere la capacità di produzione dell'economia deve quindi fare leva su questi fattori fondamentali della crescita economica.

8. Costi dell'inflazione...

L'inflazione non è un fenomeno inoffensivo, bensì è causa di costi per le economie domestiche e le imprese, motivo di cattivo funzionamento della moneta e fonte di ingiustizie sociali.

In un clima inflazionistico, i prezzi dei singoli beni non sono più veramente significativi. Diventa inoltre più difficile formulare aspettative sui prezzi e giungere alle giuste decisioni di consumo e d'investimento. La probabilità di prendere decisioni errate aumenta.

Inoltre, in periodo d'inflazione, la moneta non adempie più la sua funzione di mezzo di scambio. Se la moneta perde continuamente valore, si cercherà di possederne il meno possibile. Occorrerà perciò convertire frequentemente la moneta detenuta in altre forme d'investimento. L'amministrazione del patrimonio diventerà più complicata e costosa.

L'inflazione causa inoltre costi notevoli per il tramite del sistema fiscale. Infatti, in presenza d'inflazione, i risparmiatori esigono interessi più elevati per compensare la perdita di valore dei loro investimenti. Tuttavia, poiché il calcolo delle imposte esigibili si fonda sul reddito da interessi nominali, questa protezione dall'inflazione in parte è diminuita dalle imposte, e il potere d'acquisto del patrimonio si riduce.

L'inflazione può essere all'origine di ridistribuzioni importanti a carattere arbitrario, ciò che suscita un sentimento d'ingiustizia sociale. Mentre i debitori di importi nominali traggono beneficio da aumenti inattesi dell'inflazione, coloro che percepiscono un reddito proveniente da uno stipendio fisso o da una rendita, o coloro che hanno investito i propri averi in obbligazioni, obbligazioni di cassa o libretti di risparmio, subiscono delle perdite. Gli investimenti in beni reali, ad esempio in immobili, offrono generalmente una buona protezione contro l'inflazione, ma spesso non sono accessibili ai piccoli risparmiatori.

In presenza d'inflazione persistente, si assiste spesso alla diffusione di clausole di indicizzazione: stipendi, rendite e altri contratti sono costantemente adeguati in funzione delle variazioni dei prezzi al consumo. A prima vista, questi adeguamenti

consentono di ovviare alle ingiustizie sociali più importanti legate all'inflazione, ossia la redistribuzione arbitraria di redditi fra i vari gruppi sociali. Tuttavia, un'indicizzazione totale non può essere realizzata. L'inflazione, perciò, sarà sempre per alcuni fonte di guadagno e, per altri fonte di perdita.

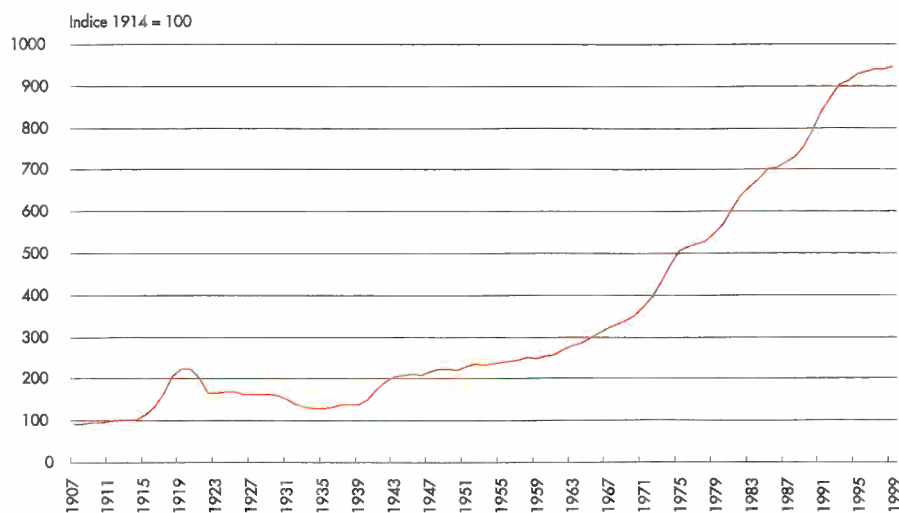
9. ...e della deflazione

La deflazione, il calo prolungato del livello dei prezzi, è temuta quanto l'inflazione. I principali motivi che fanno dell'inflazione un fenomeno nefasto si applicano anche alla deflazione.

In periodo di deflazione, le economie domestiche e le imprese, in attesa di un nuovo calo dei prezzi, esitano ad effettuare acquisti ed investimenti, rendendo difficile l'attuazione della politica monetaria. La situazione diventa pericolosa quando la deflazione danneggia il sistema finanziario. Poiché gli interessi nominali non possono essere inferiori a zero, gli oneri da interessi reali (interessi nominali più il tasso di deflazione previsto) aumentano quando i prezzi calano. Cresce perciò anche il potere d'acquisto al quale i debitori devono rinunciare per potere far fronte ai loro debiti. Se una parte considerevole dei debitori diventa insolvente, il sistema bancario e creditizio rischia di crollare e i fondi in deposito di essere distrutti. In tal caso, la banca centrale deve operare in senso contrario e impedire, per mezzo di una politica monetaria espansiva, una contrazione della massa monetaria.

I decenni successivi alla seconda guerra mondiale furono caratterizzati, nel mondo intero, da un massiccio aumento dei prezzi. Gli anni Novanta hanno invece visto moltiplicarsi le discussioni sui pericoli legati alla deflazione, dati i successi ottenuti nella lotta contro l'inflazione e, in Europa e in Giappone in particolare, dato il rallentamento della crescita economica rispetto al decennio precedente.

Grafico 6: Prezzi al consumo dal 1907



Il grafico 6 indica l'evoluzione dei prezzi al consumo dal 1907 al 1999. Il forte aumento dei prezzi durante la prima Guerra mondiale e la deflazione degli anni Trenta caratterizzano la prima metà del secolo. I prezzi sono aumentati fortemente negli anni Sessanta e all'inizio degli anni Settanta. In seguito, la loro crescita è risultata più contenuta.

10. Conclusioni

Il fascicolo che avete nelle vostre mani riassume la tematica della politica monetaria, dalla funzione e definizione della moneta in un'economia moderna, passando dagli strumenti e dall'impatto della politica monetaria fino ad arrivare ai costi sociali dell'inflazione e della deflazione. Al centro di tutto ciò si trova la banca centrale del nostro paese, la Banca nazionale svizzera. Il suo mandato è quello di condurre una politica monetaria nell'interesse generale del paese. Per assolverlo, la BNS provvede a mantenere un alto grado di stabilità dei prezzi.

La BNS osserva diversi indicatori atti ad evidenziare eventuali minacce inflazionistiche, fra cui gli aggregati monetari, l'andamento della congiuntura, i tassi di cambio e i tassi d'interesse. Se questi indica-

tori lasciano intravedere un surriscaldamento dell'economia e quindi un pericolo d'inflazione, la BNS conferisce un corso più restrittivo alla sua politica monetaria. Se gli stessi segnalano, inversamente, una tendenza alla recessione e quindi alla deflazione, la BNS procederà ad un allentamento della sua politica monetaria. A breve termine, un cambiamento del corso di politica monetaria si ripercuote sulla produzione e sull'occupazione. A lungo termine, la politica monetaria non può influenzare la crescita economica. Il tentativo di risolvere, con l'aiuto della politica monetaria, problemi strutturali di un'economia nazionale – come può essere una debolezza cronica della crescita economica o un persistente alto tasso di disoccupazione – è perciò poco promettente. La soluzione a tali problemi dev'essere ricercata in altri ambiti della politica economica.

Impressum



GIOVENTÙ ED ECONOMIA
JUGEND UND WIRTSCHAFT
JEUNESSE ET ECONOMIE

Editore

Gruppo di Lavoro Ticino
Gioventù ed Economia
Traduzione Claudia Forni

Stampa

EGGER AG, 3714 Frutigen
Postfach 77, Lindenmattstrasse 7

Swiss Rock: la cassa a contenuto didattico per lo studio della geologia

Introduzione

Quasi una sessantina di docenti ticinesi di ogni grado scolastico, pubblico e privato, hanno partecipato, suddivisi in due gruppi, a un seminario di formazione sulla cassa a contenuto didattico Swiss Rock, ideata per scoprire il fascino delle rocce, per comprendere la struttura del sottosuolo e per apprendere la storia geologica della nostra regione. Il seminario è stato organizzato dal Museo cantonale di storia naturale di Lugano unitamente alla Direzione della Divisione della Scuola con la collaborazione dei promotori di Swiss Rock; ha avuto luogo sull'arco di due giornate (I gruppo: 3 e 4 dicembre 1999; II gruppo: 14 e 15 aprile 2000), con una parte teorica tenuta presso la Scuola media di Castione e una pratica sul terreno svoltasi nel Parco delle Gole della Breggia.

Lo scopo del corso era quello di introdurre docenti e interessati all'uso del contenitore didattico Swiss Rock, proponendo, nel contempo, un breve approfondimento sulla geologia e sulla petrografia del Ticino, finalizzati alla migliore conoscenza delle principali rocce ticinesi. L'escursione invece era intesa sia come osservazione diretta delle rocce sul terreno sia come esercizio di campionatura e di allestimento di una piccola collezione didattica.

I relatori intervenuti, il dr. Alex Mojon (coordinatore del progetto), il dr. Peter Heitzmann (direttore del Servizio geologico nazionale), il dr. Paolo Oppizzi, il dr. Giorgio Gentilini e il dr. Markus Felber (tutti e tre del Museo cantonale di storia naturale di Lugano), hanno presentato le peculiarità del progetto Swiss Rock, gli aspetti geologici del Ticino attualizzati sulla base delle più recenti scoperte scientifiche e le molteplici applicazioni pratiche del prodotto didattico (disegno di profili geologici attraverso le Alpi, osservazioni sulla costruzione dell'edificio alpino, facili esperimenti fisici e chimici per il riconoscimento delle rocce e dei minerali, osservazioni sulla pre-

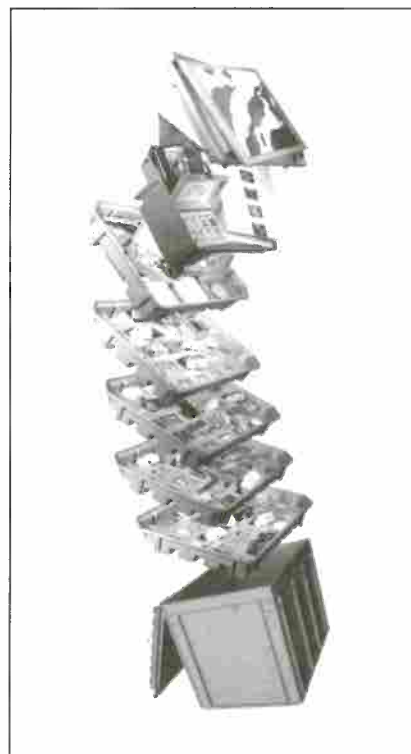
senza di pietre naturali nelle costruzioni d'un tempo ecc.).

Swiss Rock

Il contenitore didattico Swiss Rock permette un approccio originale alla geologia della Svizzera, proponendo una collezione di campioni di roccia che sono presentati nel loro contesto sia stratigrafico che tettonico, secondo le loro condizioni di formazione ed i luoghi di origine. Concepito per l'informazione e l'insegnamento scolastico, il materiale Swiss Rock si rivolge anche alle persone e agli appassionati interessati al mondo delle rocce e alla geologia in generale o che desiderano meglio conoscere le numerose e diversificate discipline delle Scienze della Terra. Le componenti più significative del pacchetto didattico sono costituite da un *puzzle geologico della Svizzera* e da una *collezione di rocce rappresentative del sottosuolo svizzero*. L'offerta didattica Swiss Rock comprende un piccolo laboratorio da campo con strumenti elementari per il riconoscimento sul terreno dei minerali e delle rocce. La cassa Swiss Rock contiene anche tre fascicoli esplicativi, una guida escursionistica e due manuali di geologia.

La collezione delle rocce

La collezione delle rocce è formata da 99 campioni provenienti da tutta la Svizzera, di cui 14 dal Ticino, e comprende rocce sedimentarie, magmatiche e metamorfiche. La scelta è stata effettuata tenendo conto della particolarità delle rocce, della diffusione, della rarità, dell'età e della loro rappresentatività rispetto all'una o all'altra unità tettonica. I pezzi sono stati sagomati in modo uniforme (60 x 40 x 35 mm circa) e tale da mostrare le caratteristiche mineralogiche e strutturali della roccia. Per questo motivo i campioni sono stati segati su 5 lati, levigati sul piano inferiore e lasciati allo stato grezzo su quello superiore. Il manuale di accompagnamento riguardante il capitolo "Note sulla provenienza delle



La cassa Swiss Rock: una variegata offerta didattica per scuole, associazioni e appassionati di Scienze della Terra.

rocce" contiene le schede illustrative dei 99 campioni di roccia, nelle quali accanto alle caratteristiche petrografiche e stratigrafiche si descrivono l'unità tettonica di appartenenza, l'eventuale impiego (oggi come nel passato) nell'industria o nelle costruzioni, i luoghi di affioramento e le cave più significative come pure l'accesso ai luoghi di raccolta dei campioni.

Il puzzle geologico

Swiss Rock comprende un originalissimo puzzle geologico della Svizzera, unico nel suo genere a livello mondiale, tanto da valergli un prestigioso riconoscimento da parte del Worlddidac 1998, promosso dall'Associazione mondiale degli editori, fabbricanti e rivenditori di materiale didattico. Gli elementi del puzzle, rappresentati con diversi colori, costituiscono le grandi unità tettoniche della Svizzera: dal Giura alla Pianura padana, attraversando il Bacino della Molassa e l'arco alpino (suddiviso in sei grandi aree strutturali: l'Elvetico, i Massicci interni, le Prealpi romande, il Penninico, l'Austroalpino e le Alpi meridionali). Per



Le formazioni geologiche delle Gole della Breggia, attraverso le quali si sta realizzando la nuova rete di sentieri del Parco, bene si prestano per applicare sul terreno il progetto didattico Swiss Rock: una quindicina di rocce, corrispondenti ad altrettanti momenti geologici, permettono la lettura delle vicende che, sull'arco di un centinaio di milioni di anni, hanno portato alla formazione di questo eccezionale ambiente (foto M. Felber).

ogni regione considerata è possibile individuare, estraendo gli elementi del mosaico, le unità tettoniche presenti in profondità. Infatti, la scomponibilità del puzzle permette di fare luce sulla struttura profonda del territorio svizzero fino ad un massimo di 5 livelli sovrapposti. Le informazioni al riguardo del sottosuolo alpino sono estremamente aggiornate, in quanto tengono conto dei risultati delle recenti campagne di sismica del Progetto Nazionale nr. 20 sulle strutture profonde delle Alpi, che ha permesso ai ricercatori di "guardare" all'interno della struttura alpina fino a una profondità di 50 km.

Il manuale di accompagnamento relativo al puzzle è corredato da numerose illustrazioni esplicative e da una tabella che riassume le maggiori caratteristiche geologiche delle 19 unità tettoniche riportate nel mosaico, descrivendo fra l'altro anche la loro genesi nel contesto della formazione delle Alpi.

Sentieri didattici ticinesi a carattere naturalistico con componenti geologiche

Durante il seminario è stato posto l'accento sulla necessità di verificare con osservazioni dirette sul terre-

no la complessa materia geologica del Cantone Ticino. Swiss Rock pone le basi per un approccio sia teorico che pratico a questa tematica, illustrando ad esempio gli aspetti geologici e logistici di alcune escursioni classiche attraverso località del Sottoceneri. È stato pure posto l'accento sulla possibilità di compiere semplici osservazioni a carattere geologico anche in altri ambiti didattici come ad esempio sul sentiero naturalistico-archeologico di Gandria, di recente realizzazione, oppure lungo il Sentiero geologico-botanico del Monte Caslano o su quello del Monte Generoso, sul Monte San Giorgio, dove prossimamente il sentiero naturalistico esistente verrà affiancato da una GeoGuida, la prima nel suo genere in Svizzera, oppure nel Parco delle Gole della Breggia, dove si sta lavorando all'ampliamento della rete del sentiero didattico. Il Ticino e il Sottoceneri in particolare sono quindi un ideale museo all'aperto dove non mancano certamente le occasioni per verificare con mano le offerte di Swiss Rock.

La cassa e la mostra

Swiss Rock è destinato in particolare, oltre ad associazioni naturalisti-

che e appassionati delle Scienze della Terra, a scuole medie e licei, ma può senz'altro essere utilizzato a ogni livello scolastico (adattando debitamente il grado di informazione e le difficoltà alle conoscenze e alle capacità degli allievi). La collezione delle rocce e l'abbondante documentazione didattica relativa a Swiss Rock, racchiuse in una cassa del peso di una trentina di kg, sono ottenibili in prestito presso i centri didattici cantonali di Bellinzona, Locarno, Massagno e Chiasso.

Il Museo cantonale di storia naturale si è fatto inoltre promotore dell'allestimento di una mostra itinerante che illustra le particolarità del progetto Swiss Rock, alcuni campioni di roccia del Ticino e due proposte di escursioni geologiche nel Ticino. L'esposizione, che comprende una decina di pannelli autportanti del formato 80 x 200 cm, può essere chiesta in prestito presso il Centro didattico cantonale di Bellinzona.

Il progetto Swiss Rock è stato realizzato con il contributo del Dipartimento dell'istruzione e della cultura (attraverso l'Amministrazione Fondi Lotteria intercantionale e Sport-Toto) e con la collaborazione del Dipartimento del Territorio (tramite il Museo cantonale di storia naturale di Lugano).

Gli organizzatori del corso ringraziano il Fondo Lotteria intercantionale e la Direzione della Divisione della Scuola del DIC, la Direzione della Divisione Ambiente del DT, la Direzione della Scuola media di Castione per aver ospitato nell'aula magna la parte teorica del seminario, il Centro didattico cantonale per la disponibilità nella distribuzione della mostra e delle casse, il personale tecnico e grafico del Museo cantonale di storia naturale di Lugano e la Fondazione Parco delle Gole della Breggia per la collaborazione assicurata in loco durante l'escursione. La logistica è inoltre stata garantita dal Ristorante Moesa di Arbedo e dalla Trattoria del Persico di Morbio Inferiore, ai quali vanno i ringraziamenti per la comprensione mostrata nei ritardi e nei rinvii a seguito dei problemi causati dal maltempo.

**dr. Markus Felber
e dr. Giorgio Gentilini**

«Il giorno della margherita» di Giovanni Borioli

Davanti ad un folto pubblico di amici, estimatori e collaboratori dell'autore prematuramente scomparso nell'agosto del 1997 è stato presentato martedì 16 maggio 2000 alla Biblioteca Salita dei Frati a Lugano il libro postumo «Il giorno della margherita» di Giovanni Borioli. Si tratta di una serie di racconti sul filo della memoria, testimonianza del modo profondo di sentire la vita, della sensibile ed essenziale capacità dell'autore di porsi nella quotidianità e nei rapporti interpersonali.

Attraverso le parole di Domenico Bonini, portavoce dell'editore Armando Dadò, amico di Giovanni Borioli sin dall'infanzia ed anche collega all'ora Dipartimento della Pubblica Educazione, si delineano alcuni tratti della sua personalità volta a trovare sempre il lato positivo delle cose e soprattutto delle persone.

Cecilia Zinetti Borioli, vedova dell'autore, ricorda citando passaggi da alcuni racconti (*Camera 609*, *Ava Giuana*) i momenti che hanno portato alla genesi delle storie in cui l'autore dà generosamente, in una prosa lirica e personalissima, tanto di sé e della sua esperienza di vita.

«Racconti senza frontiere compongono questo libro autobiografico – si legge sul retro della copertina – per l'autore una sorta di complemento di Casa lontana da lui scritto nel 1995. Margherita, la donna e madre che lo ha messo al mondo; margherita, l'umile fiore degli strappi, del «m'ama, non m'ama». Memorie domestiche, affetti, nostalgia, ma pure storia e cronaca; l'esserci responsabilmente, lo schierarsi. Vi scorrono tracce di vite nel loro cammino tra speranze e fatiche, gioie e dolori. Ricorrente la ricerca del senso dell'uomo e dell'esistenza. Una scrittura, anche ironica, nata da intrecci di letture, riflessioni, esperienze, quasi senza luogo nè tempo.»

Per la professoressa Caterina Resta, curatrice della Prefazione, il testo non è un'autobiografia, è una comunicazione agli altri di memorie, parlando di sé, spiegando la propria esistenza agli altri, è un lascito, un testamento. «... non solo perché chi lo ha stilato lo ha abbandonato tra le nostre mani – si legge nella Prefazione – prima di la-

sciarsi come suo ultimo dono, ma ancor di più perché esso ha il carattere della testimonianza, di quell'esperienza singolare e unica di cui il testimone fa la prova allorquando si offre di riferire quanto ha personalmente visto e udito.

Come già in *Casa lontana* (Ed. Alice, Comano), non si è trattato per Nino Borioli semplicemente di raccontare la propria vita, di consegnarci ricordi autobiografici, riordinati secondo il filo di una memoria dalla quale, come da un archivio, si possa ripescare a piacimento una serie di dati. A impedirlo c'è innanzitutto un'esplicita diffidenza nei confronti di ogni *autos*, di ogni possibile autorispecchiamento, che vieta a colui che scrive persino di dire «io» (...) Ma altrettanta diffidenza genera l'idea di una memoria nella quale i ricordi possano affastellarsi come in un grande magazzino ingombro d'oggetti di ogni tipo e nel quale, frugando un po' e soffiando via la polvere, si possano riportare alla luce preziosi reperti quasi dimenticati. (...) Per questo suo carattere testamentario e testamentale, ciò che Borioli racconta non è semplice narrazione di eventi, ma, sempre, al contempo, assunzione di una responsabilità ineludibile, consapevolezza spesso dolorosa di non essere semplicemente spettatori, ma di *aver da rispondere* per quanto è accaduto di fronte a sé come di fronte agli altri. È in questo registro profondamente *etico* che le vicende di una vita si dipanano, mai come semplice introspettivo sguardo rivolto su di sé, ma sempre in modo *corale* – ed il coro, non va dimenticato, è stato per Borioli lo spazio privilegiato di accostamento a quella che sicuramente è stata una passione fondamentale, la musica –, intrecciandosi agli eventi di quella storia più ampia che, dalla cerchia dei più intimi, finisce con l'abbracciare le sorti dell'intera umanità.»

Vivere nel senso più completo la vita senza mai perdere di vista il fine ultimo a cui l'uomo è destinato è un altro degli innumerevoli spunti di riflessione che si trovano nelle pagine del libro.

«... la memoria sembra quasi una «tavoletta di salvataggio» nel «nostro eterno rincorrere la vita» (p.120), fra-

GIOVANNI BORIOLO



IL GIORNO DELLA MARGHERITA

Armando Dadò editore

gile speranza di un estremo scampo alla distruzione, in attesa di giungere a quell'«ultima frontiera nella nuova terra nostra» (p.132), là dove forse sempre verdi margherite ci attendono in una «realtà vera, solare» (p.120), ove ogni ombra e tormento dell'esistenza saranno infine cancellati e potremo godere di «una vita senza più bisogno di memoria»(p.120)...

Infine il dott. Graziano Martignoni, dopo aver ricordato la lunga militanza, la dinamica presenza e la capacità di far nascere le cose di Giovanni Borioli nell'Associazione Antenna Alice, si china sul testo riconoscendo come ci siano pagine di una forza enorme sulla vita, pagine in cui l'autore guarda la città *Camera 609* con uno sguardo stratosferico. Sembra un testamento contraddetto da «guai a non avere memoria» che si traduce in una «cosmologia del quotidiano» in cui i personaggi, le atmosfere, gli eventi diventano mito.

Gli infiniti richiami atmosferici: la nebbia bassa, lo scroscio dei pneumatici, la primavera a Massagno, il vorticoso nevischio, sembrano sottolineare l'urgenza dell'autore di portare a casa l'atmosfera della sua presenza segnando il bisogno di una genealogia che ci accomuni, in cui tutti possano riconoscersi.

La sua capacità di produrre «lapilli di vita» lascia nel lettore un segno indelebile.

Rosa Robbi

Una grammatica per riflettere*

Alla fine dello scorso anno scolastico è apparso per i tipi di Zanichelli un nuovo manuale di grammatica per il biennio; una coproduzione italo-svizzera (Angela Ferrari è *chargée de cours* in linguistica italiana all'Università di Ginevra e di Neuchâtel, Luciano Zampese è docente di italiano, greco e latino in un Liceo di Thiene) pensata come detto per i primi due anni del Liceo italiano e coerente con gli ultimi programmi ministeriali. L'originalità della collaborazione dei due autori non sta tanto nell'internazionalità dell'opera, quanto nella complementarità della loro formazione. Angela Ferrari infatti è linguista conosciuta, ha al suo attivo una tesi di dottorato sulla subordinazione avverbiale dal titolo *Connessioni* e diversi studi sul lessico, sulla struttura della frase e sulla linguistica del testo; Luciano Zampese è arrivato alla linguistica dagli studi classici, attraverso l'esperienza didattica in classi di adolescenti, confrontandosi con i loro problemi (e i nostri, di insegnanti). È questa duplice matrice trasparente fortemente dal manuale, offrendoci il meglio nei due campi.

Il manuale è diviso in 4 moduli: i primi due (I: *La frase semplice*; II: *La frase complessa*) seguono l'impostazione delle grammatiche tradizionali: dalla trattazione delle diverse parti del discorso alla sintassi della frase semplice, dalla subordinazione alla coordinazione, troviamo spunto per riflettere e agire entro i territori che erano una volta quelli dell'analisi grammaticale e dell'analisi logica, ma possiamo reperire anche tutte quelle informazioni, banali ma ultimamente purtroppo spesso trascurate, che pure normalmente gli studenti cercano in una grammatica (dal plurale di *arancia* all'indicazione degli articoli da usare con i nomi stranieri).

Eppure già in questa prima parte traspare una impostazione nuova. La frase è presentata come un insieme lineare di parole, sorretta però al suo interno da una precisa gerarchia. Fin dai primi capitoli viene messo in evidenza come il significato della frase dipenda sì dal significato delle singole parole, ma anche dalla loro combinazione e da altri aspetti, quale la prosodia. A differenza delle grammatiche normative, niente è dato per scontato o presentato

come fosse semplice, e il passaggio dalla sintassi alla semantica è continuo. Così ad esempio la nozione di soggetto viene definita da un punto di vista sintattico («quel sintagma che entra in relazione diretta con il predicato verbale o nominale», p. 87), ma immediatamente dopo vengono analizzati i diversi significati, i diversi ruoli semantici che un soggetto può assumere (*agente, strumento, oggetto, possessore, ...*).

I rapporti fra forma e significato sono insomma costantemente al centro della riflessione. Per portare un altro esempio, una unità (modulo II, unità 2) è dedicata alla 'classificazione delle circostanziali secondo la forma', e qui troviamo tutte le indicazioni di uso e i diversi significati delle frasi circostanziali contenenti il gerundio. L'unità seguente ha invece quale perno 'la classificazione secondo il significato'. Il gerundio diventa allora uno dei modi per esprimere un determinato significato, e viene studiato in modo contrastivo rispetto alle altre forme possibili. Poco alla volta, ma costantemente, viene quindi messo in evidenza come uno stesso significato può essere veicolato da forme diverse, fermo restando che la scelta di una forma piuttosto di un'altra comporta sfumature di significato non irrilevanti. Tutto concorre a evidenziare nel seguito i rapporti di similitudine tra frasi semplici e frasi complesse, in particolare per quanto concerne le connessioni che è possibile creare al loro interno.

Dalla frase al testo è dunque, nella sua prima parte, una grammatica che, partendo da un impianto tradizionale, rende accessibili agli studenti le novità degli studi recenti in linguistica e, soprattutto, ne fa sentire concretamente l'utilità.

Resta da dire qualcosa sugli esercizi, intelligenti e stimolanti. Pochi quelli ripetitivi, meccanici (ma chi ne volesse di più li può trovare altrove), per la maggior parte spingono a riflettere, a interrogarsi sulla lingua e anche sulla validità di quanto detto nel manuale stesso. In questa sua prima parte, il manuale può quindi essere usato in classe, con la mediazione intelligente del docente (il che ci fa piacere, perché è bello avere uno strumento che ci permetta di ragionare con gli studenti, che ci faccia nascere l'idea di percorsi al-

ternativi, oltre a quelli suggeriti nella «Guida per l'insegnante»). Ma credo che possa anche servire a quegli studenti che volessero approfondire per conto loro aspetti non visti in classe o quelli già studiati ma poi dimenticati. Nei moduli III e IV il volume da grammatica si trasforma in manuale di linguistica testuale e conseguentemente di scrittura. Questo non significa che vi sia una netta scissione tra le due parti. Gli strumenti e i modi di ragionare sulla lingua già consolidati nei moduli precedenti vengono ora messi al servizio dell'analisi del testo nella sua globalità, mostrando così da una parte come la grammatica non sia uno sterile esercizio fine a sé stesso, dall'altra come la buona formazione del prodotto finale non dipenda unicamente dall'osservanza delle regole sintattiche e semantiche.

I testi degli scrittori poco esperti (e mi riferisco qui in particolare alle medie superiori) sono spesso corretti dal punto di vista ortografico e grammaticale (i due aspetti più strettamente regolati e quindi più facilmente «correggibili» da parte dell'insegnante); altrettanto non si può dire dell'organizzazione del testo. Questa è spesso lasciata all'intuito dello scrivente: anche se ci rendiamo conto quotidianamente che la semplice scaletta non è sufficiente (alcuni studenti sanno produrre un elaborato perfettamente organizzato senza bisogno di pianificarlo, altri si perdono nella costruzione del testo anche quando la scaletta è perfettamente logica e ben strutturata), manca a docenti e studenti un bagaglio comune di indicazioni, di regole, direi anche una terminologia con cui intendersi. Spesso gli argomenti sono coerenti, le connessioni sembrano adeguate ma il risultato non lo è. Proprio nella seconda parte del manuale troviamo gli strumenti per porre rimedio a questo problema: vengono qui infatti analizzate in modo organico e chiaro organizzazione logica, tematica e gerarchica, attraverso teorizzazioni e esercizi che mettono in luce, in testi ben formati, l'importanza di questi tre livelli.

È sempre difficile per l'insegnante intervenire nei casi in cui la malformazione del testo è legata a questi aspetti: è molto più facile correggere un congiuntivo che non far capire ad esempio che una porzione di frase, introdotta in un certo modo, può fungere solo da sfondo per una informazione (presentata come) più importante e che è impossibile farla tornare in primo piano nella porzione di testo successiva; o che

un aspetto (apparentemente) banale come l'ordine delle parole in una frase non è per niente irrilevante per l'organizzazione del testo. Altrettanto ostico è l'implicito: i temi degli studenti peccano a volte proprio per eccesso o, più spesso, per mancanza di esplicitazione. I moduli III e IV, oltre a offrire una trattazione accurata di questi aspetti, permettono di ragionare sui testi nella loro globalità e di far propri quei concetti che servono maggiormente alla correzione dei testi. Alla fine della guida per l'insegnante troviamo un ottimo esempio di correzione ragionata di un elaborato: si tratta ovviamente di un esempio per l'insegnante, ma credo che il manuale offra anche agli studenti gli strumenti per capire correzioni in comune di questo tipo (e per poter ragionare in modo produttivo sui testi mal formati è necessario un buon allenamento sui testi ben formati).

Un'unità viene dedicata anche alla retorica, disciplina tornata finalmente in auge e qui inserita in modo veramente fruibile e pertinente, non relegata alla fine del volume come qualcosa di aggiuntivo e facoltativo, una specie di premio (o punizione?) per chi ha assimilato tutto il resto, ma inserita nel corpo del manuale come un aspetto di pari dignità e funzionalità degli altri. Le informazioni sono classiche ma la presentazione è nuova: le diverse figure sono presentate come «colorazione del testo» e l'accento viene messo sul diverso valore espressivo che queste assumono all'interno dei diversi tipi di testo.

Leggendo il manuale con gli occhi del docente e il pensiero alle classi, mi resta solo un desiderio non esaudito: quello di trovare un capitolo dedicato alla punteggiatura, argomento tra i più importanti e difficili da trattare. Questa mancanza è resa più sensibile dal fatto che tutto il libro è costellato da riflessioni estremamente pertinenti e innovative sull'influsso di singoli segni di interpunzione, all'interno delle diverse costruzioni studiate ma anche a livello testuale. Un aiuto avrebbe potuto venire da un indice analitico che permettesse al docente di recuperare trasversalmente queste informazioni (fermo restando la facoltà e il piacere di costruire autonomamente i propri percorsi didattici).

Alessandra Moretti

* Angela Ferrari, Luciano Zampese, *Dalla frase al testo – Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, 2000.

La politica dell'ordine

La storia del nostro Cantone non ha certo reso onore alla figura di Angelo Somazzi. Poco, per non dire nulla, si sapeva finora di questo personaggio, la cui burrascosa esistenza è corsa parallela agli avvenimenti dell'Ottocento ticinese. Eppure Somazzi (1803-1892) è stato attore importante della nostra politica, un interprete a suo modo coerente di quel sistema di idee fondato sul confronto irriducibile, non di rado sanguinoso, fra due culture di partito, divise da uno steccato invalicabile, con martiri ed eroi a fare da confine. Angelo Somazzi questo limite lo passò, militando dapprima nelle file dei liberali e poi in quelle dei conservatori. A un certo punto arrivò persino a mettere il suo grande talento (e la sua brillante penna) al servizio degli Austriaci, ciò che gli costò l'epiteto di «famigerato gazzettiere». Fino alla morte dovette sopportare l'infamante accusa di voltagabbana, poi su di lui calò un silenzio pressoché totale, interrotto soltanto dalle testimonianze di pochi storici, seppur del calibro di Emilio Motta – che ne vantò «lo straordinario ingegno» – e di Giuseppe Martinola che lo considerava «figura storicamente di spicco, ma che purtroppo è sempre avvolta da un velo di nebbia che minaccia di perdurare oltre il consentito finché la sua autobiografia resterà inedita in un cassetto».

Ora la sua storia è accessibile a tutti grazie alla pubblicazione delle memorie che Angelo Somazzi scrisse per giustificare il suo operato di fronte alla storia; l'editore Dado le ha mandate in libreria con il titolo *La politica dell'ordine*. L'autobiografia, inserita nella collana «Il Castagno», appare per la prima volta in versione integrale grazie alla cura di Andrea Ghiringhelli, direttore dell'Archivio cantonale, che è riuscito a recuperare due versioni custodite dagli eredi e che è pure l'autore di un'illuminante premessa. Ne sono uscite più di 200 pagine nelle quali si intrecciano – con stile felicissimo e una prosa avvincente – episodi dei primi 41 anni di vita del Somazzi ad avvenimenti politici e sociali di cui egli stesso fu, direttamente o meno, protagonista.

Originario di una famiglia patrizia luganese, Angelo Somazzi nacque in Dalmazia poi, nel 1814, si trasferì con la famiglia in Ticino, a Montagnola. Studiò a Pavia e a Padova e divenne ingegnere architetto. Nel 1830 iniziò a distinguersi come personaggio di spicco del riformismo radicale, intrecciando solide amicizie con Carlo Battaglini, Giovanni Jauch, Giacomo Luvini e soprattutto con Stefano Franscini. In vari modi si fece interprete di una visione liberale dello Stato, dotato di una netta separazione di poteri e garante dell'indipendenza dei tribunali, la brevità delle cariche, la pubblicità dei dibattiti parlamentari e la libertà di stampa. Segretario della Commissione dell'istruzione, nel 1839 abbandonò la carriera politica per assumere l'incarico di ingegnere in capo del Canton Ticino. Sorvegliato a vista dalla polizia austriaca, che lo considerava elemento rivoluzionario e pericoloso, il Somazzi si spostò progressivamente su posizioni sempre più moderate fino a divenire il rappresentante della reazione austriacante. Perse il posto nel '44, divenne redattore del «Confederato ticinese» e per salvare la pelle dovette circolare con la pistola in tasca. Emigrò in Italia, dandosi alla politica come giornalista e polemista, facendo fuoco e fiamme contro i perturbatori dell'ordine della Restaurazione. Ritornato in patria negli anni '60, Somazzi si ritirò a Gentilino, militando nelle file del partito conservatore sino alla morte.

L'autodifesa ha tanti motivi d'interesse, anche per i ritratti e le descrizioni che l'autore fa del Ticino del primo Ottocento: l'insegnamento nelle scuole parrocchiali, la vita di una popolazione povera e senza mezzi, le calamità. E naturalmente le vicende politiche: il 1830 con i simbolici funerali del Landamano Quadri, le rapide pennellate di amici e nemici politici, la rivoluzione del '39. Il tutto narrato da un testimone di diretto e abile scrittore.

Angelo Somazzi, *La politica dell'ordine. L'autodifesa dimenticata di un ticinese al servizio dell'Austria*, a cura di Andrea Ghiringhelli, collana «Il Castagno», fr. 30.-.

Offerte del Museo svizzero dei trasporti e delle comunicazioni

Nell'anno scolastico 1999/2000 hanno visitato il Museo svizzero dei trasporti e delle telecomunicazioni di Lucerna ben 1800 scolari ticinesi. Il Museo, che è il più grande del genere in Europa, rivolge alle scuole ticinesi l'invito ad una visita, che può estendersi al planetario ZEISS Longines, al Museo Hans Erni, ai due padiglioni Com, alla biblioteca, al Ristorante Treno & Cockpit, nonché al Cineteatro IMAX. Nell'ambito del servizio «Formazione & Mediazione», la formazione dei docenti che intendono organizzarvi una visita è gratuita.

Per informazioni, si prega di rivolgersi al Museo dei trasporti e delle comunicazioni, Lidostrasse 5, 6006 Lucerna, tel. 041/370.44.44, fax 041/370.61.68.

Corsi ATSA

L'Associazione ticinese scuola attiva (ATSA) rende noto che è stato allestito il programma dei corsi 2000/01 organizzati per i docenti dei diversi ordini di scuola. Il programma, che comprende 22 corsi di aggiornamento e di formazione nell'ambito delle attività

creative e dell'innovazione pedagogico-didattica, può essere richiesto rivolgendosi alla signora Augusta Balmelli, via al Nido 11, 6900 Lugano, tel. 091/966.83.43; le iscrizioni possono essere effettuate tramite il formulario allegato al programma. Per chi intende divenire socio dell'ATSA, è invece pregato di rivolgersi al signor Majo Bosia, Sorengo, tel. 091/967.22.05.

«Comunicazione nei contesti di formazione» (USI): iscrizione di docenti con formazione magistrale

La Facoltà di scienze della comunicazione dell'Università della Svizzera italiana ha attivato un nuovo indirizzo per rispondere alla consistente domanda di aziende, scuole, enti culturali, diplomati che possiedono conoscenze e competenze sia nella comunicazione sia nella gestione di progetti formativi e di innovazione. Il nuovo indirizzo «Comunicazione nei contesti di formazione» inizierà il prossimo anno accademico e prevede la possibilità di immatricolazione per candidati con formazioni pedagogiche o sociali acquisite in scuole universitarie professionali o scuole magistrali. La formazione già acquisita potrà portare al riconoscimento di crediti con esonero dalla frequenza e dagli esami. Nel definire i crediti riconosciuti si terrà conto degli studi e del percorso professionale del candidato, valorizzando quanto già acquisito. Un anno accademico consiste in 60 crediti: il riconoscimento dovrebbe situarsi tra i 60 e 70 crediti.

Attualmente il numero di studenti iscritti alla Facoltà nel primo semestre ha superato ogni aspettativa per cui nuove richieste sono accettate solo in casi eccezionali: sono invece ancora disponibili alcuni posti per i semestri successivi, in particolare per l'indirizzo «Comunicazione nei contesti di formazione»: gli interessati possono rivolgersi alla Segreteria dell'USI indicando specificamente che ci si intende immatricolare nell'indirizzo citato; la valutazione della formazione e del percorso professionale verrà fatta dalla Facoltà, indicando i crediti riconosciuti e preparando un piano di studi specifico. Informazioni: Università della Svizzera italiana, Segreteria, Tel. 912.46.46, Fax 912.46.47, Via Ospedale 13, 6900 Lugano; admin@lu.unisi.ch.

Star bene a scuola, è possibile?

(Continuazione da pag. 2)

le possibilità degli allievi a scuola, mentre nella seconda i risultati scaturiti saranno presentati alle diverse componenti, favorendo così una elaborazione cognitiva ed affettiva degli esiti nonché una presa di coscienza delle differenti prospettive. In questa seconda fase, un'attenzione particolare sarà riservata alla ricerca e alla definizione degli ambiti sui quali si intende intervenire. La terza tappa contempla l'attuazione dei progetti concreti, finalizzati ad apportare i miglioramenti auspicati negli ambiti previsti. Il progetto si concluderà con una valutazione e una valorizzazione dei risultati conseguiti alla fine dei diversi percorsi intrapresi.

Gli istituti coinvolti costituiranno una sorta di "laboratorio sperimentale", all'interno del quale si svolgeranno delle esperienze mirate a verificare se, grazie alla partecipazione e al sostegno di tutti i partner educativi, è possibile star bene (o perlomeno meglio) a scuola. L'obiettivo più ambizioso è però quello che la scuola tragga delle indicazioni concrete per migliorare ulteriormente la sua azione nel campo della promozione della salute.

Francesco Vanetta

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mirko Guzzi
Giorgio Merzaghi
Renato Vago
Francesco Vanetta

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dante D. Scolari
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 814 34 55
fax 091 814 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Salvioni arti grafiche
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale fr. 20.-
fascicolo singolo fr. 3.-

G.A.B. 6500 Bellinzona I
Mutazioni:
Divisione scuola - 6501 Bellinzona